

RITA MARIA ARTIGAS

# **A HISTÓRIA INFANTIL COMO UNIDADE DE EXPERIÊNCIAS NA PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA  
1984

A HISTÓRIA INFANTIL COMO UNIDADE DE EXPERIÊNCIAS NA PRIMEIRA  
ETAPA DO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

por

RITA MARIA ARTIGAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Gradua  
ção em Educação, pela Comissão formada pelos pro-  
fessores:

ORIENTADOR:

\_\_\_\_\_  
Profa. Zélia Milléo Pavão

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Curitiba,



ORIENTADOR:

Profa. Zélia Milléo Pavão

Livre Docente e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora Titular do Departamento de Informática do Setor de Ciências Exatas da Universidade Federal do Paraná. Professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

CONSULTORES:

Onilza Borges Martins

Livre Docente e Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Professora Adjunta do Departamento de Planejamento e Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná. Professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Solange Torres Bittencourt

Mestre em Educação. Professora de Didática Geral da Universidade Federal do Paraná. Professora Efetiva do Magistério Público do Estado do Paraná. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Colégio Estadual do Paraná.

*À memória do meu saudoso pai*

## AGRADECIMENTOS

Ao Criador meu reconhecimento pelo auxílio para que eu pudesse atingir o objetivo pretendido.

À pujante instituição (Universidade Federal do Paraná) na pessoa de seu corpo docente e funcional.

Faço especial menção à competência e dedicação em tempo integral da minha orientadora Dra. Zélia Milléo Pavão.

Ao dinamismo e capacidade da Dra. Onilza Borges Martins, minha consultora.

Aos Diretores e Professores dos Colégios Júlia Wanderley, Colégio João Turim, Colégio Nossa Senhora de Sion e Colégio Santa Maria, pela contribuição prestada na pesquisa de campo.

À professora Aglair de Almeida Hornos, pelo auxílio dispensado na organização bibliográfica.

À destacada e inestimável colaboração prestada pela professora Solange Torres Bittencourt na revisão do texto.

A meu esposo, minha sogra e meus filhos que compreenderam minhas omissões com a família, em favor da construção deste ideal.

## SUMÁRIO

	Página
TERMO DE APROVAÇÃO.....	ii
DEDICATÓRIA.....	iv
AGRADECIMENTOS.....	v
SUMÁRIO.....	vi
LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE ANEXOS.....	xii
RESUMO.....	xiii
SUMMARY.....	xvi
<u>CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....</u>	<u>1</u>
1. Contexto do Problema.....	1
2. Proposição do Problema.....	5
3. Importância do Problema.....	6
4. Objetivos.....	7
5. Definição de Termos.....	8
<u>CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O EMPREGO DAS</u> <u>HISTÓRIAS INFANTIS EM EDUCAÇÃO.....</u>	<u>11</u>
1. As Histórias Infantis e sua Dimensão Literária.....	11
2. As Histórias e sua Dimensão Estética.....	18
3. A Arte de Contar Histórias.....	25
4. As Histórias e sua Dimensão Psicológica.....	33
5. Sistematização das Histórias Infantis.....	46
6. As Histórias e a sua Dimensão Educativa.....	66
<u>CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS A RESPEITO DAS UNI-</u> <u>DADES DE EXPERIÊNCIAS: SEU EMPREGO E VALOR EDUCATIVO.....</u>	<u>77</u>
1. A Necessidade de Experiências para uma Educação Dirigi da ao Desenvolvimento da Personalidade Integral do Alu no.....	77
2. O Ensino por Unidades é um Processo de Globalização das Atividades Curriculares.....	91
3. As Unidades de Experiências e seu Processo de Realiza- ção.....	106
4. Fundamentação Psicológica das Unidades de Experiências	112
5. Fundamentação Filosófica das Unidades de Experiências.	128

	Página
CAPÍTULO IV - ESTUDO DE CAMPO.....	146
1. Objetivos do Estudo de Campo.....	147
2. Hipóteses de Pesquisa.....	147
3. População e Amostra.....	148
4. Sujeitos.....	148
5. Instrumentos de Coleta de Dados.....	149
6. Metodologia do Estudo de Campo.....	150
6.1. Coleta de Dados.....	151
6.2. Organização e Interpretação dos Dados.....	153
6.3. Análise e Interpretação dos Resultados.....	153
6.3.1. Conceito a Respeito das Histórias Infantis dos Professores de Comunicação e Expressão de uma Escola Pública e uma Escola Particular.....	154
6.3.2. Conceito sobre Histórias Infantis dos Alunos de Primeira Série dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria.....	177
6.3.3. Conceito sobre História Infantil dos Alunos de Segunda à Quarta Série dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria.....	181
6.3.4. Opiniões sobre as Histórias Narradas para Alunos de Primeira à Quarta Série, dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria.....	196
6.3.5. Atividades de Literatura Infantil Desenvolvidas por Bibliotecários dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria.....	220
6.3.6. Pesquisa Curricular de Primeira à Quarta Série Realizada no Colégio Júlia Wanderley.....	226
6.3.7. Pesquisa Curricular de Primeira à Quarta Série no Colégio Santa Maria.....	227
6.3.8. Pesquisas Comparativas e Opinião dos Professores e Alunos dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria sobre as Modalidades Literárias e Respectiva Metodologia de Ensino.....	227
6.3.9. Conceito a Respeito das Histórias, Pesquisado entre Professores de Comunicação e Expressão dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim.....	234
6.3.10. Conceito sobre as Diversas Modalidades e Utilização das Histórias, dos Alunos de Primeira Série dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion..	250
6.3.11. Conceito sobre as Diversas Modalidades e Utilização das Histórias, dos Alunos de Segunda, Terceira e Quarta Série dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion.....	255
6.3.12. Opiniões sobre Fábulas Narradas para Alunos de Primeira à Quarta Série dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion.....	268
6.3.13. Atividades de Literatura Infantil, Desenvolvidas por Bibliotecários dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim.....	284
6.3.14. Pesquisa Curricular Realizada de Primeira à Quarta Série no Colégio Nossa Senhora de Sion.....	289
6.3.15. Pesquisa Curricular Realizada de Primeira à Quarta Série no Colégio João Turim.....	290

	Página
6.3.16. Pesquisas Comparativas e Opinião dos Professores e Alunos dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion, sobre as Modalidades Literárias e a Res_pectiva Metodologia de Ensino.....	291
CAPÍTULO V - <u>CONCLUSÕES E SUGESTÕES</u> .....	305
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u> .....	311
<u>ANEXOS</u> .....	317

## LISTA DE QUADROS

	Página
1 - Conceito de Literatura Infantil.....	154
2 - Atividades de Linguagem Oral Desenvolvidas em Aulas de Comunicação e Expressão.....	162
3 - Vantagens das Modalidades da Literatura Infantil Para a Educação.....	164
4 - Exploração da Literatura Infantil.....	166
5 - Recursos Utilizados pela Falta de Conhecimento da Metodologia da Literatura Infantil.....	167
6 - Metodologia da Arte de Contar Histórias.....	169
7 - Descrição do Professor Competente em Termos de Metodologia e Conteúdo Referentes às Histórias.....	171
8 - Histórias Infantis, Teatro, Conversas, Poesias, Hora das Novidades, Exploradas na Primeira Série.....	178
9 - Vantagens das Histórias Infantis, Segundo os Alunos de Primeira Série.....	181
10 - Conceito a Respeito das Histórias Infantis, de Alunos de Segunda Série.....	182
11 - Vantagens das Histórias Infantis, Sugeridas pelas Crianças da Segunda Série do Primeiro Grau.....	185
12 - Conceito a Respeito das Histórias Infantis, dos Alunos de Terceira Série do Primeiro Grau.....	187
13 - Vantagens das Histórias Infantis, Sugeridas pelos Alunos de Terceira Série do Primeiro Grau.....	190
14 - Conceito a Respeito das Histórias Infantis, dos Alunos de Quarta Série do Primeiro Grau.....	192
15 - Vantagens das Histórias Infantis Narradas Sugeridas pelos Alunos de Quarta Série do Primeiro Grau...	195

	Página
16 - Autores de Literatura Infantil que se Encontram na Biblioteca dos Colégios.....	221
17 - Obras mais Procuradas pelas Crianças de Primeira à Quarta Série do Primeiro Grau.....	222
18 - Obras mais Procuradas pelas Crianças de Primeira Série .....	223
19 - Motivos que Conduzem as Crianças à Leitura.....	224
20 - Atividades Proporcionadas pela Biblioteca que Incentivam a Leitura, Desenvolvem a Audição, e Interpretação.....	225
21 - Obras que as Bibliotecas dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria Precisam Adquirir.....	226
22 - Conceito de Literatura Infantil.....	235
23 - Atividades de Linguagem Oral Desenvolvidas em Aulas de Comunicação e Expressão.....	240
24 - Vantagens da Literatura Infantil.....	241
25 - Exploração da Literatura Infantil.....	242
26 - Recursos Utilizados pela Falta de Conhecimento da Metodologia da Literatura Infantil.....	243
27 - Metodologia da Arte de Contar Histórias.....	244
28 - Descrição do Professor Competente em Termos de Metodologia e Conteúdo em Relação à Literatura Infantil.....	246
29 - Histórias, Teatro, Conversas, Poesias, Hora das Novidades Exploradas na Primeira Série.....	251
30 - Vantagens das Histórias Infantis Sugeridas pelos Alunos de Primeira Série.....	254
31 - Conceito a Respeito das Histórias Infantis dos Alunos de Segunda Série.....	256
32 - Vantagens das Histórias Infantis Sugeridas pelos Alunos de Segunda Série do Primeiro Grau.....	258
33 - Conceito a Respeito das Histórias Infantis dos Alunos de Terceira Série.....	260



	Página
34 - Vantagens das Histórias Infantis Reconhecidas pelos Alunos de Terceira Série do Primeiro Grau.....	262
35 - Conceito a Respeito das Histórias Infantis dos Alunos de Quarta Série.....	264
36 - Vantagens da Narração de Histórias Infantis Sugeridas pelos Alunos de Quarta Série.....	267
37 - Autores da Literatura Infantil que se Encontram na Biblioteca dos Colégios.....	284
38 - Obras mais Procuradas por Alunos de Primeira à Quarta Série.....	285
39 - Obras Procuradas pelas Crianças de Primeira Série do Primeiro Grau.....	286
40 - Motivos que Conduzem as Crianças à Leitura.....	287
41 - Atividades Praticadas na Biblioteca que Incentivam a Leitura, Desenvolvem a Audição e Interpretação...	288
42 - Obras que a Biblioteca dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion Precisam Adquirir.....	289

## LISTA DE ANEXOS

	Página
1 - Questionário sobre Literatura Infantil Adequada à Crianças de 1a. a 4a. Série do 1º Grau.....	318
2 - Questionário para Crianças de 1a. Série do 1º Grau.....	322
3 - Questionário sobre Literatura Infantil para Alu nos de 2a. a 4a. Série.....	324
4 - Questionário para Bibliotecários.....	327
5 - Técnicas de Contar Histórias.....	329
6 - Unidade de Experiências.....	333

## RESUMO

O presente estudo analisa as vantagens da história infantil como centro globalizador das atividades do currículo e fonte geradora do desenvolvimento dos objetivos propostos para educar.

O propósito essencial é demonstrar como as histórias infantis, podem ser a unidade integradora dos conteúdos curriculares em unidades de experiências.

A parte nuclear do trabalho compreende: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Na introdução (Capítulo I), justifica-se a escolha do argumento e, a seguir, procede-se à configuração do problema.

O desenvolvimento da dissertação é constituído pelos Capítulos II, III, IV, V.

O Capítulo II apresenta Considerações Teóricas sobre o Emprego das Histórias em Educação e envolve os seguintes aspectos:

1. As histórias e sua dimensão literária.
2. As histórias e sua dimensão estética.
3. A arte de contar histórias.
4. As histórias e sua dimensão psicológica.

5. Sistematização das histórias infantis.

6. As histórias e sua dimensão educativa.

O Capítulo III abrange as Considerações Teóricas sobre as Unidades de Experiências e seu Emprego e Valor Educativo, envolvendo os seguintes aspectos:

1. A necessidade de experiências para uma educação dirigida ao desenvolvimento da personalidade integral do aluno.

2. O ensino por unidades é um processo de globalização das atividades curriculares.

3. As unidades de experiências e seu processo de realização.

4. Fundamentação psicológica das unidades de experiências.

5. Fundamentação filosófica das unidades de experiências.

O Capítulo IV procura documentar uma experiência comparativa entre os colégios públicos e particulares de Curitiba. Diz respeito à presença das modalidades literárias infantis nos currículos das escolas e à metodologia que os professores empregam para ensiná-las. Trata também, do conhecimento que os alunos da primeira etapa do primeiro grau têm sobre as modalidades literarias e sua utilização.

Finalmente o Capítulo V discute os resultados obtidos bem como as sugestões para gerir as medidas que se consideram necessárias, a fim de se obter a melhoria da metodologia docente referente às modalidades da Literatura Infantil. Trata igualmente dos conhecimentos discentes sobre o mesmo assunto.

Procura ainda demonstrar de que modo as Unidades de Experiências, tendo como tema centralizador a história infantil , são um processo gestáltico, fenomenológico e de acordo com as idéias de Yung.

## SUMMARY

The advantages of children's stories as both a global centre of curriculum activities and a source of development of the objectives proposed for education are analysed.

The main purpose is to demonstrate that stories can be the integrating unit of the curricular contents in units of experiment.

In the introduction (Chapter I), the choice of argument is justified and the problem delineated.

Chapter II presents theoretical considerations on the use of stories in education, examining the following topics:

1. Stories and their literary dimension.
2. Stories and their esthetic dimension.
3. The art of story telling.
4. Stories and their psychological dimension.
5. Systematization of children's stories.

Chapter III presents theoretical considerations on the units of experiment, their use and educational value, including the following aspects:

1. Need of experiments for an education oriented to the development of the whole personality of the student.

2. Teaching by units is a unifying process of the curricular activities.

3. Units of experiment and their achievement.

4. Psychological foundations of the units of experiment.

5. Philosophical foundations of the units of experiment.

Chapter IV documents a comparative experiment among public and private schools of Curitiba on the presence of children's literary modes in the school curricula, the methodology applied to their teaching, and the knowledge students at the first grade of the elementary school have of literary modes and their use.

Finally, Chapter V discusses the results obtained as well as the suggestions offered for the administration of the measures reputed necessary for the improvement of the teaching methodology relative to children's literature modes, and of students' knowledge on the same theme.

An attempt is made to demonstrate how the units of experiment having children's stories as the central theme are a gestalt and phenomenological process, and in accordance with Jung's ideas.

*"A Educação é um processo social,  
é desenvolvimento. Não é preparação  
para a vida: é a própria vi-  
da".*

JOHN DEWEY

xviii



## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

#### 1. CONTEXTO DO PROBLEMA

As histórias que são hoje parte integrante da Literatura Infantil, têm suas origens na tradição oral. Foi o povo que, para comunicar impressões e experiências, ora explicava os fatos e os fenômenos da natureza, ora historiava episódios heróicos exaltando seus guerreiros e caçadores, ora fantasiava acontecimentos místicos ou sentimentais, criando assim as histórias, hoje fontes literárias.<sup>1</sup>

As histórias surgiram do "*contar e ouvir*" e a sua fonte é o folclore.

<sup>1</sup> CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. Compêndio de literatura infantil. 3a. edição, São Paulo, 1970. p. 15.

A palavra é privilégio do homem. É através dela que se transmite e, de certa maneira se forma o lastro de conhecimentos da humanidade, de geração a geração, de povo a povo, alterando-se de acordo com os padrões culturais de diversos tipos de sociedade, mas conservando o seu sentido original.<sup>2</sup>

A tradição oral tem eméritos pensadores do passado, como seus representantes, destacando-se entre eles, Homero e Esopo que foram contadores de histórias. O último apenas comunicou oralmente suas fábulas, mas nunca as escreveu. Sócrates, também nada deixou por escrito, foi Platão quem registrou suas idéias.<sup>3</sup>

Em sua origem, as histórias fantásticas retrataram costumes e crenças, fábulas de insinuação moral, cantigas de ninar, que são histórias entoadas pelas mães, sempre enriquecidas da inspiração do adulto, chegaram à criança e nela encontraram mais receptividade.<sup>4</sup>

Melhor que as mães, que filósofos ou fabulistas, foi o "Mestre dos Mestres", o Cristo, que contou aos apóstolos aos adultos, por meio de parábolas as verdades eternas. O contador de histórias, segundo Carvalho, deve a exemplo de Jesus, ser um orador que vive de tal forma a sua narrativa que chega a ser capaz de semear sementes que frutificarão.<sup>5</sup>

2 CARVALHO. p. 16.

3 CARVALHO. p. 16.

4 CARVALHO. p. 20.

5 CARVALHO. p. 12.

Mesmo, sentindo o valor educativo e instrutivo da arte de contar histórias, qualquer observador interessado no assunto, visitando escolas curitibanas, constata que os professores calaram suas vozes, e deixaram de narrar para as crianças, o fantástico, o maravilhoso, o mundo da magia, do sonho, da aventura, a ficção e até mesmo histórias mais realistas.

As crianças. além de não ouvirem estas histórias, ficam assim privadas de uma formação da personalidade integral, enriquecida pela arte e pela fantasia.

O livro de histórias infantis apresenta um caráter unilateral decorrente do domínio exercido pelo adulto sobre a produção, difusão e consumo: são adultos os escritores, ilustradores, diagramadores, programadores, editores, chefes de coleção; são também adultos os agentes intermediários (críticos, bibliotecários, livreiros) responsáveis pela difusão do livro junto ao comprador, que também é adulto (professores, pais e parentes) . Percebe-se então, como é máxima a distância entre criação e consumo, pois o público infantil que ouve histórias, não tem oportunidade de opinar livremente sobre a seleção das histórias que escuta.<sup>6</sup>

Quando as histórias, entram na fase educativa da vida infantil, não são narradas pelo professor, mas apresentadas como texto de leitura, com finalidade meramente informativa, e posteri

<sup>6</sup> YUNES, Eliane. Estética e literatura infantil. Rio de Janeiro, Edipute (005), maio, 1980. p. 1.

riormente cobradas em provas e fichas, com o objetivo de se testar uma capacidade de resumo do conteúdo lido ou ouvido, nomes de personagens, ocorrências centrais, títulos de capítulos, enumerações formais, dados avulsos, sem se cogitar dos valores literários propriamente.

Não se avaliam participações vivenciais nos motivos, forma e estética.<sup>7</sup>

A poesia também reclama nas escolas, uma avaliação mais complexa de sua aprendizagem por parte dos alunos que se empenham numa aquisição desta modalidade de literatura, seus critérios apreciativos, preferências, gostos, sentimentos, ideais.

A história e a poesia deixam de ser deleite e ensino, para se converterem nessa entidade sui-generis da cultura que é a matéria escolar.<sup>8</sup>

Sem a audição de histórias, o gosto pelas mesmas não tem sido despertado na escola, como manifestação de arte, mas apenas como modalidade de tarefa escolar.<sup>9</sup>

As histórias são apenas lidas pelos educandos, e sem a contribuição da narrativa do professor, perdem muito de seu valor educativo e instrutivo, do seu cunho artístico, da sua função de catarse, absorvendo menos a ansiedade dos receptores, e ainda em menor proporção os integra com o universo.

<sup>7</sup> OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. A poesia na escola. Belo Horizonte, Bernardo Alvares, 1966. p. 19.

<sup>8</sup> PILOTTO, Erasmo. Apontamentos para uma pedagogia fundamental. Curitiba, Ad. Tempa, Erigenda Escas, 1982. p. 29.

<sup>9</sup> ROSEMBERG, Fulvia. O adulto, a criança e a literatura. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, MEC-INEP, (62):141, jan/abr. 1977. p. 7.

Os professores vêm subestimando a necessidade de adquirir conhecimentos mais amplos a respeito das finalidades didáticas, psicológicas e pedagógicas da narração de histórias como também da gênese da história infantil.<sup>10</sup>

## 2. PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA

Partindo do ponto de vista que as histórias não têm sido narradas na escola, o aluno conseqüentemente está privado de uma melhor forma de recreação, como também de se fazer desta forma de comunicação oral uma maneira de enfatizar a linguagem verbal.

As histórias têm deixado de posicionar a linguagem como elemento integrador do currículo, comprometendo a possibilidade de se eliminar as aulas isoladas de Comunicação e Expressão, Integração Social ou Iniciação às Ciências, conforme era hábito na escola tradicional.<sup>11</sup>

Partindo-se do exposto, propõe-se o problema da seguinte forma:

Poderiam as histórias narradas às crianças, constituir - se em unidades de experiências, geradoras do desenvolvimento dos objetivos educacionais?

<sup>10</sup> MIRANDA, José Fernando. Estória infantil em sala de aula. Porto Alegre, 1978. p. 30.

<sup>11</sup> PASSOS, Cléo de Oliveira & MEDIANO, Zélia Domingues. Ensinando linguagem de segunda à quinta série. Guanabara, José Olympio, 1969. p. 9.

Como os professores não têm narrado histórias na primeira etapa do ensino de primeiro grau, os alunos perdem a oportunidade de fazer comentários a respeito das mesmas, capazes de propiciar as habilidades de senso crítico e interpretativo.

As histórias que as crianças não vêm comentando na escola juntamente com colegas e professores chegam ao seu conhecimento nem sempre por pessoas habilitadas para tal comunicação e são transmitidas com frequência pela televisão, e outros meios.

A criança recebe então estas mensagens, sem ter capacidade de interpretação crítica dos acontecimentos, pois muitos contadores de histórias, livros e a própria televisão, não empregam conhecimentos didáticos e psicológicos necessários e não dialogam com os receptores.

### 3. IMPORTÂNCIA DO PROBLEMA

Dentre outros aspectos, é relevante a importância do uso de uma forma de comunicação oral, como as histórias, a fim de que se constituam em elementos integradores das áreas do currículo, porque a expressão oral faz parte do dia a dia, quando se passa a maioria do tempo ouvindo e falando.<sup>12</sup>

Observando-se uma pessoa em sua rotina diária, nota-se que está constantemente envolvida por símbolos verbais: lê, ouve rádio e vê televisão, recebe e transmite ordens orais e es-

<sup>12</sup> PASSOS, & MEDIANO. p. 11.

critas, conversa em família e com seus companheiros, expressando seus pensamentos, idéias, sentimentos e percebendo os das pessoas que a cercam.<sup>13</sup>

Depois de muitas experiências com histórias ouvidas e reproduzidas, a criança aprimora sua forma de expressão de tal forma que pode ser levada a criar suas próprias histórias. Para tal, o professor não pode deixar de lembrar que: "*a experiência é a base de qualquer atividade de linguagem e quanto mais ricas as experiências da criança forem, mais necessidade e facilidade ela terá em se expressar*".<sup>14</sup>

Sendo a linguagem oral o canal que transmite grande parte das mensagens informativas, não só de Comunicação e Expressão, mas também de todas as áreas do currículo é importante que se processe em sala de aula como elemento integrador das atividades dos alunos em forma de unidade de experiências.

#### 4. OBJETIVOS

A presente investigação se propõe a atingir os seguintes objetivos:

- a) analisar a arte de contar histórias,

<sup>13</sup> PASSOS, Cléo de Oliveira & MEDIANO, Zélia Domingues. p. 9.

<sup>14</sup> PASSOS, Cléo de Oliveira & MEDIANO, Zélia Domingues. p. 29.

b) proceder ao levantamento das personagens e dos conteúdos da história, tendo em vista utilizá-los para a liberação e identificação do ego infantil;

c) conferir na realidade escolar como as histórias narradas, podem ser elementos empregados em unidades de experiências na globalização das áreas do currículo nas quatro séries iniciais do primeiro grau;

d) identificar no comportamento do educando através de narração de histórias, as habilidades de raciocínio abstrato, autodidatismo, senso crítico e interpretativo, comunicação, expressão e criatividade.

## 5. DEFINIÇÃO DE TERMOS

Definir-se-ão a seguir alguns termos que são pertinentes à realização deste estudo:

- **Personagens de histórias que agiram bem e ou procederam corretamente:** pessoas ou animais que fazem parte das histórias e que procederam moralmente e socialmente de acordo com os padrões legados pela sociedade.

- **Maturidade emocional:** capacidade que as pessoas adquirem de não se deixar envolver pelas emoções, que são reações repentinas que se manifestam quando não existe adaptação imediata à uma nova situação. As emoções podem ser tristes e alegres, e sejam elas quais forem, surgem sempre acompanhadas de uma série de alterações, de ordem mental, corporal, todas notáveis por sua exagerada intensidade.



Quando não se pode controlar o efeito das emoções, permitindo-se que elas causem distúrbios maiores ou menores da consciência: os processos intelectuais mais elevados parecem desorganizar-se, e o indivíduo sofre taquicardia, altera a respiração, treme, paralisa momentaneamente os membros, chora, transpira, sente raiva, perde os sentidos, adquire traumas e fobia, que persistem durante o decorrer da vida e até mesmo morre, diz-se então que ele não possui maturidade emocional;<sup>15</sup>

- **Primeira etapa do ensino de primeiro grau:** primeira a quarta série do primeiro grau.

- **Globalização das áreas do currículo:** unificação, integração total das áreas curriculares entre si, de forma que elas se unem de modo que os educandos assimilem os conhecimentos como um todo em sua forma total, sincrética, para depois passarem ao estudo de cada uma das partes. As áreas não são ensinadas de maneira isolada, mas abrangente e completa que se apresentam como um conjunto.<sup>16</sup>

- **Unidades de experiências:** conjunto de atividades que os alunos exercem, e que são relacionadas a um tema central que proporciona aos alunos experiências educativas em situação real de vida, conduzindo-os a aprendizagem de importantes áreas do conhecimento humano.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> PIMENTEL, Vago. Noções de psicologia. São Paulo, Melhoramentos, 1972. p. 359.

<sup>16</sup> OLIVEIRA, Irene Estevão de. A atividade docente: seus diferentes aspectos. In: Curriculum (3):2, Fundação Getúlio Vargas, jul/set. 1970. p. 9.

<sup>17</sup> MARCOZZI, Alaíde Madeira et alii. Educando a criança. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1970. p. 60.

- **Formação pessoal integral:** formação de todos os aspectos da personalidade, procurando-se abrangê-la de formas cultural, moral, social, psicológica, biológica, econômica, cívica , política, sexual, sanitária, religiosa, estética, etc.<sup>18</sup>

<sup>18</sup>PILOTTO, Erasmo. Problemas de educação. Curitiba, s.e., 1960.  
p. 84.

## CAPÍTULO II

### CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O EMPREGO DAS HISTÓRIAS INFANTIS EM EDUCAÇÃO

#### 1. AS HISTÓRIAS INFANTIS E SUA DIMENSÃO LITERÁRIA

Algumas histórias fantásticas, chamadas infantis, datam de muito tempo, e foram outrora escritas para adultos.<sup>1</sup>

Estas histórias confundem-se com a própria Literatura e com a poesia, porque atendem à idéia, ao pensamento, à emoção e ao sentimento, à forma, ao estilo e à expressão literárias. Classificam-se como Literatura Infantil porque representam o complemento do mundo adulto transportado para a vida da criança.<sup>2</sup>

Entretanto, esta dimensão literária apresentada pelas histórias chamadas infantis não se confunde inteiramente com a literatura adulta, e guarda sua especificidade, ao menos até que a criança atinja certa maturidade, muito variável conforme os indivíduos.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> SALEM, Nazira. Literatura infantil. São Paulo, Mestre Jou. p. 15.

<sup>2</sup> OLIVEIRA, Antenor Santos de et alii. Curso de literatura infantil. São Paulo, Santos de Oliveira, s.d. p. 9.

<sup>3</sup> HELD, Jacqueline. O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo, Summus, 1980. p. 229.

Piaget, Ribot e Freud caracterizaram o animismo como uma manifestação comum à criança e ao primitivo, capaz de ser constante em uma história, identificá-la como de Literatura Infantil.

Isto acontece porque estas histórias antigamente escritas para as pessoas mais amadurecidas, tiveram suas raízes em comum com a infância, porque acompanham a evolução dos interesses da criança, apresentando aspectos animistas e toda a criança como o primitivo, manifesta segundo Piaget, o sentimento do animismo.<sup>4</sup>

Também Ribot endossa a afirmação piagetiana e explica o animismo da seguinte forma:

*Por consequência de uma tendência instintiva, muito conhecida ainda que inexplicada, o homem supõe intenções, vontade e casualidade, análogas às suas ao que em redor o reaciona: seus semelhantes, os seres vivos, ou aos seres que por seu movimento simulam a vida (as nuvens, os rios, etc.). Observa-se este fenômeno nas crianças, povos selvagens, animais como o cachorro que morde a pedra que o golpeia, como também no homem reflexivo, quando voltando por um momento a ser instintivo, encq<sup>5</sup>leriza-se contra uma mesa com que tropeça.*

<sup>4</sup> HELD, Jacqueline. p. 222.

<sup>5</sup> PIAGET, Jean. La representacion del mundo en el nino. Madrid, Morala, 1920. p. 202-3.

Para Freud o animismo é: "*A projeção ao exterior, das percepções interiores. É um mecanismo primitivo ao qual estão submetidas igualmente as percepções sensoriais, que joga por consequência um papel capital à representação que o ser humano faz do mundo exterior.*"<sup>6</sup>

Outro motivo que levou estas histórias antigamente escritas para adultos a despertarem o interesse infantil é porque quase todas tiveram origem em sentimentos populares, mesmo quando vêm de autores como Perrault, os irmãos Grimm, Esopo, que se inspiravam em fontes oriundas dos sentimentos humanos, sociais e do povo.<sup>7</sup>

Povo e criança parecem ter uma similaridade. A beleza simples e da história popular é facilmente sentida pela alma infantil.<sup>8</sup>

No entanto existem segundo Coelho "*textos passarelas*" , que correspondem a uma passagem infantil para a vida adulta e que podem ser ouvidos em qualquer idade. Tais textos são, numerosos no campo da poética e da fantasia porque podem ser apreciados dos "*cito aos oitenta anos*".<sup>9</sup>

<sup>6</sup> PIAGET, Jean. p. 203.

<sup>7</sup> COELHO, Novais Nelly. A literatura infantil. São Paulo, Queron, 1981. p. 237.

<sup>8</sup> OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. Poesia na escola. Belo Horizonte, Bernardo Alvares, 1966. p. 33.

<sup>9</sup> HELD, Jacqueline. p. 229

As histórias sobre as quais se tem comentado, antes mesmo de serem redigidas, passaram de geração a geração, pela tradição oral, quer pelos jograis, quer pelos contadores de histórias profissionais, ou simplesmente pela necessidade de comunicação que existia entre os seres, que tinham poucos meios de recreação.<sup>10</sup>

Precedendo a forma literária fantástica, existiu na antiguidade, literatura de cunho satírico, contra a opressão reinante, para condenar usos costumes e mesmo pessoas.<sup>11</sup>

Com a finalidade de evitar desavenças, os autores usavam aves e animais como personagens de suas críticas, e hoje desaparecidos tais personagens usos ou costumes permanece a literatura em sua forma pitoresca, como leitura recreativa apropriada à infância.<sup>12</sup>

As histórias fantásticas passaram a encantar a criança pelos seus aspectos ilusórios, mágicos, maravilhosos, milagrosos, belos e poéticos.

Poucas histórias, dos autores clássicos até os modernos, consideradas como parte integrante de Literatura Infantil, têm sido realmente escritas para as crianças e quando se destinam a ela trazem ainda em seu bojo a responsabilidade de revelar o complexo mundo dos adultos.<sup>13</sup>

<sup>10</sup> SALEM, Nazira. p. 12.

<sup>11</sup> SALEM, Nazira. p. 12-3.

<sup>12</sup> JESUALDO. La literatura infantil. Buenos Aires, Losada, 1964. p. 15.

<sup>13</sup> SALEM, Nazira. p. 41.

Mesmo, muitas vezes, sendo oriundas das tradições populares de antepassados remotos que não tinham quase nenhum poder frente às forças da natureza e, que criaram padrões de fraternidade e de justiça sem os quais dificilmente a humanidade sobreviveria à sua infância, estas histórias agradam aos integrantes do mundo infantil porque seus autores as escreviam bem, com precisão e clareza, qualidades raras e difíceis de se alcançar. Desta forma elas se tornaram tão acessíveis que qualquer um poderá lê-las ou ouvi-las, até mesmo as crianças.<sup>14</sup>

Como crianças e adultos vivem no mesmo mundo e são espectadores dos mesmos fatos e fenômenos, estas histórias se constituíram em formas literárias que adquiriram um semblante benéfico inocentando-se e legando-se às crianças como matéria primária inicialmente sem a menor restrição, como capaz de divertir, entreter, moldar o caráter, etc.<sup>15</sup>

As histórias que constituem a Literatura Infantil, são um subconjunto da Literatura Geral e têm que enfrentar os mesmos problemas. Elas não consistem em mera sucessão cronológica das obras infantis. Uma obra literária é singular, nunca se repete como tal, não evolui. O que evolui é a linguagem literária que interessa à criança, evoluem os temas e motivos, os gêneros, o modo de fazer... Não são as obras de Esopo, Fedro, La Fontaine que evoluem, mas o tratamento da fábula.<sup>16</sup>

<sup>14</sup> TOURNIER, Michel. Existe uma literatura infantil? O Correio da Unesco. Rio de Janeiro, Unesco, 8(10), ago. 1982. p. 34

<sup>15</sup> CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. p. 30, 57, 58, 129.

<sup>16</sup> TRINGALI, Dante. O estudo da literatura infantil: a criança na literatura ocidental. UNESP-ONU. Juvenal 47(14), outubro 1976. p. 3.

Na opinião de Croce, a obra literária encontra sôzinha seu lugar. É particularmente árduo pronunciar-se sobre uma história como pertencente à Literatura Infantil, pois, em última instância, o julgamento cabe às crianças da época a respeito do autor ou do futuro. Não basta que uma obra se destine à infância, seja escrita por criança e nem escrita sobre a criança para que seja considerada pertinente à Literatura Infantil. Para tanto é preciso que a criança ouça esta história (obra literária) com prazer.<sup>17</sup>

Não é somente necessário que uma obra se destine à infância para que ela seja Literatura. Uma coleção de livros infantis não é necessariamente obra literária. Um livro de geografia infantil não pertence à Literatura. Esse problema é o da "*literariedade*", da definição da literatura. Não se consideram obras literárias as de ciência, filosofia, religião, técnica.<sup>18</sup>

As obras literárias se agrupam pelo gênero. Numa obra, há predomínio de um gênero; não existe uma obra que seja apenas lírica ou épica ou dramática. Na Literatura Infantil, nota-se a tendência forte do domínio do gênero lírico, mesmo na obra narrativa e na obra dramática. O lírico psicologicamente se aproxima mais da infância, porque traduz estados de alma, disposições anímicas, baseando-se mais no sentimento, espontâneo e inspirado.<sup>19</sup>

<sup>17</sup> TRINGALI, Dante. p. 4-10-11.

<sup>18</sup> TRINGALI, Dante. p. 5.

<sup>19</sup> TRINGALI, Dante. p. 8-9.



A Literatura Infantil e a Literatura dos Adultos não divergem pela estrutura, servem-se, sem dúvida dos mesmos universais literários e das mesmas convenções de escola e gênero. Não divergem qualitativamente, apenas quantitativamente, em questão de grau.<sup>20</sup>

As histórias que fazem parte da Literatura Infantil, segundo Tringali, a constituem por uma questão de estilo e de registro.

Uma das qualidades mais importantes do estilo é a adequação às circunstâncias do gênero do público. "*Registro*" é o nível de adequação ao leitor.<sup>21</sup>

As histórias pertencentes à Literatura Infantil fazem parte da Literatura Geral.<sup>22</sup>

A Literatura Infantil e as histórias que a compõem têm uma função muito importante. O autor tem que ter segurança de que nada perturba a transmissão da mensagem, procurando evitar o ruído, que é tudo o que impede a recepção da mesma, como por exemplo: palavras difíceis, conteúdos que estão fora do universo dominado pela mente infantil.<sup>23</sup>

<sup>20</sup> TRINGALI, Dante. p. 10.

<sup>21</sup> TRINGALI, Dante. p. 11.

<sup>22</sup> TRINGALI, Dante. p. 11.

<sup>23</sup> TRINGALI, Dante. p. 15.

Em literatura, não se põe o problema da verdade como correspondência entre a ficção artística e a realidade. O mundo que o artista cria adequa-se a si mesmo e corresponde não à verdade mas à verosimilhança.<sup>24</sup>

## 2. AS HISTÓRIAS E SUA DIMENSÃO ESTÉTICA

Em arte, não há mentira, apenas abstração.

Definindo-se positivamente as histórias que constituem a Literatura Infantil, constata-se que elas são uma arte. As outras artes são, música, pintura, escultura, arquitetura, dança e a sétima arte (o cinema). A diferença específica entre as histórias e as outras artes é o material que empregam. A música é arte por meio de sons, a pintura por meio de cores... As histórias são arte verbal, seu material é a língua natural em função artística.<sup>25</sup>

A arte é expressão do Belo, enquanto a ciência, a filosofia são expressão da verdade... E o que é Belo? É uma atividade livre criadora, do espírito. Esse é o traço fundamental da arte, a liberdade. Sem liberdade não há arte. A atividade científica e filosófica não são livres, mas subordinadas à realidade, à ver

<sup>24</sup> TRINGALI, Dante. p. 18.

<sup>25</sup> TRINGALI, Dante. p. 6.

dade. A arte prescinde de verdade, nem é real nem irreal. Não se submete às regras, modelos. Busca incessantemente a originalidade, o efeito do estranhamento. Além disso, arte é contemplação pura, desinteressada, gratuita, fim em si mesma; é artifício, processo, modo de fazer.

Põe em relevo a própria mensagem, é ambígua, aberta, polissêmica.<sup>26</sup>

As histórias apresentam-se em três níveis:

- a) literárias ou artísticas;
- b) não literárias, não artísticas;
- c) semi-literárias ou paraliterárias.<sup>27</sup>

As últimas se colocam na zona cinzenta de transição, deixam dúvidas quanto se são artísticas ou não. Constituem mistura de arte e utilitarismo.<sup>28</sup>

A arte das histórias, prescinde do real e do irreal, nela vigora "*a moral do país das fadas*", onde tudo é possível, ao mesmo tempo que se preocupa muito mais pelo aspecto formal como é tratado o referente, seja real ou irreal e explora muito mais as conotações que denotações do signo.<sup>29</sup>

<sup>26</sup> TRINGALI, Dante. p. 6.

<sup>27</sup> TRINGALI, Dante. p. 7.

<sup>28</sup> TRINGALI, Dante. p. 7.

<sup>29</sup> TRINGALI, Dante. p. 18.

A primeira vista, parece que a arte, em tais condições, deseduque, mas pelo contrário, só quem sonhou que se pode passar pelo buraco da fechadura, acreditará que é possível ir à lua ou curar o câncer.<sup>30</sup>

É preciso destacar nas histórias a relevância do destinatário da mensagem: a criança, com a qual se tem que usar um código comum, mas, em qualquer hipótese, a mensagem tem que ser poética, artística, com ruídos que bastem para caracterizar uma obra de arte, de resto, clara, elegante, adequada, correta, seu conteúdo prescinde da realidade passa-se "*no mundo faz de conta*".<sup>31</sup>

Em Roma, Horácio, situado no vértice do conflito entre o espírito grego de arte pela arte e o espírito utilitário romano, propôs uma sentença conciliatória, para ele, a arte tem por objetivo não só "*placere*" "*delectare*", mas "*docere*" a um tempo "*utile et dulce*".<sup>32</sup>

As histórias enquanto arte, correspondem a um aspecto integrante da natureza humana e encontram em si mesmas justificativa da sua própria existência. Ora a função essencial das histórias enquanto arte, sua "*virtus*", sua utilidade, seu valor é ser expressão do "*belo*". São em si mesma, um valor, um alto valor humano. Como tal já são educativas. Cultivar o sentido da beleza é educar. Quem sente o prazer puro, gratuito, desinteressado da contemplação de um por de sol, de um poema, é certo que amará o bem e a verdade.<sup>33</sup>

<sup>30</sup> TRINGALI, Dante. p. 18.

<sup>31</sup> TRINGALI, Dante. p. 18.

<sup>32</sup> TRINGALI, Dante. p. 21.

<sup>33</sup> TRINGALI, Dante. p. 21.

Eventualmente, as histórias, enquanto carregam outros valores, como a condição de sobrevivência, carregam o bem, a verdade, o útil. Tais qualidades não derivam de sua essência, pois num mundo ideal, no melhor dos mundos possíveis, certamente que a arte permanecerá como forma de lazer, sem necessidade de se subordinar a nada, infelizmente, a arte para encontrar seu lugar na sociedade utilitária e pragmática, tem que se apresentar sob as vestes morais e educativas.<sup>34</sup>

Falando-se em moral objetiva, sem dúvida que a "*declaração dos direitos humanos*" satisfaria a essa exigência. Se o artista quando compõe quiser-se inspirar em uma moral, essa deveria ser conveniente à humanidade: a moral da obra de arte é ser arte do mais alto nível.<sup>35</sup>

Arte e liberdade são formas de libertação interior, e de domínio das emoções.<sup>36</sup>

As artes exigiram outrora o adestramento, levado a um ponto extremo, de homens naturalmente privilegiados; eram elas fruto daquilo que Da Vinci definiu como "*hostinatto rigore*"; a arte contemporânea não quer disciplina, está construída sobre a facilidade.<sup>37</sup>

"Arte é tudo aquilo que todos sabem o que é". Dissera Croce que se não se soubesse o que é arte, nem sequer se poderia perguntar a respeito do seu significado. É a expressão feliz da

<sup>34</sup> TRINGALI, Dante. p. 22.

<sup>35</sup> TRINGALI, Dante. p. 22.

<sup>36</sup> TRINGALI, Dante. p. 23.

<sup>37</sup> PILOTTO, Erasmo. Apontamentos para uma pedagogia fundamental. Curitiba, Ad Templa Origenda Exes, 1982. p. 45-6.

emoção e consiste na descoberta das imagens pelas quais a emoção se expressa e define para a apreensão, processo que ele denominava intuição. Assim sendo, a criação artística é um processo mental e a obra de arte está no espírito do artista.<sup>38</sup>

A arte é visão ou intuição. O artista produz uma imagem ou fantasia; aquele que aprecia a arte, volta os olhos para o ponto que o artista lhe indicou, olha pela fresta que ele lhe abriu e reproduz em si mesmo aquela imagem. "*Intuição*", "*visão*", "*contemplação*", "*imaginação*", "*fantasia*", "*figuração*", "*representação*" são palavras que se tornam continuamente quase sinônimas, quando se discorre sobre a arte, levando, todas elas nossa mente ao mesmo conceito ou à mesma esfera de conceitos; significa indício de consenso universal.<sup>39</sup>

Em sentido mais geral, afirma-se que a arte expressa a personalidade total do artista.

Segundo Tolstoi: "*A arte é uma atividade humana, que consiste em um homem transmitir a outros conscientemente, por meio de sinais exteriores, sentimentos que experimentou fazendo que esses outros, impulsionados por tais sentimentos também experimentem*".<sup>40</sup>

Arte, segundo Aristóteles, é catarse emocional.<sup>41</sup>

<sup>38</sup> OSBORNE, Harold. Estética e teoria da arte. 2a. ed., São Paulo, Cultrix, 1968. p. 213 a 217.

<sup>39</sup> CROCE, Benedetto. Breviário de estética. São Paulo, s.d. p. 15.

<sup>40</sup> TOLSTOI. In: OSBORNE, Harold. p. 225.

<sup>41</sup> ARISTÓTELES. In: OSBORNE, Harold. p. 226.

Arte, segundo Nascimento, é a natureza vista através de um temperamento amoroso. Como tudo na natureza de certo modo favorece a existência do homem, mesmo naquilo que causou desagrado e medo pode ser encontrado algo de belo. Por isso, o artista é capaz de tornar o feio bonito.<sup>42</sup>

Estética é a ciência das leis dos fenômenos do belo estético. Qualquer ente filosófico tem seus fenômenos. A substância, por exemplo, possui os acidentes, que são fundadores da Física, da Química; o ato humano, os fenômenos criadores do objeto da ciência do Direito, da Sociologia: a alma, os fenômenos estabelecadores da Psicologia Experimental; e finalmente a arte, os fenômenos estéticos e artísticos, fonte da Estética, que investiga os fenômenos da beleza e da arte, a fim de lhes extrair leis como o faz toda ciência positiva.<sup>43</sup>

A arte pode ser breve e longa.

A arte longa, foi definida por Goethe e segundo ele, o artista precisa conhecer a gramática, a geometria, a filosofia, a medicina, a astrologia, a perspectiva, a história, a anatomia, a teoria, o desenho, a matemática, afirmando assim que a arte constitui-se de várias áreas do conhecimento humano e de vários ensinamentos, ultimada como uma certa meditação que se realiza pela via da matéria e dos raciocínios. O acento não é tanto sobre a universalidade do artista, quanto a complexidade da arte.<sup>44</sup>

<sup>42</sup> NASCIMENTO, Noel. A nova estética. Curitiba, Sucesso Editorial, s.d. p. 133-4.

<sup>43</sup> TOBIAS, José Antonio. História das idéias estéticas no Brasil. São Paulo, Grijalbo, 1967. p. 14-15.

<sup>44</sup> PILOTTO, Erasmo. p. 45.

Hoje, porém, presencia-se a arte fácil, isto é a breve , movida por uma livre criatividade, palavra esta que é uma das mais preferidas da arte breve. A originalidade da criação é total e a obra procura atrair pelo choque, embora tal característica não lhe seja implícita, mas freqüente.<sup>45</sup>

As histórias, conforme a lição transmitida por Sara Cone Bryant, são destinadas a transmitir alegria, encantar, da mesma forma que uma bela estátua ou um quadro. Por este motivo, acima de tudo e invariavelmente, precisam ser comunicadas às crianças como obras de arte e como tal devem ser sentidas pelo narrador.<sup>46</sup>

*"Uma narração é uma obra de arte: sua maior utilidade para a criança reside no seu apelo ao sentimento eterno da beleza pelo qual a alma humana é constantemente impulsionada para curiosidades novas, e marcha assim para um desenvolvimento harmônico!"*<sup>47</sup>

O prazer que se experimenta quando se permite ser suscetível a um conto clássico folclórico, vem do próprio conto como uma obra de arte. O conto clássico folclórico não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte.<sup>48</sup>

Como sucede com toda a grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas clássico folclórico de Perrault e dos irmãos Grimm, será diverso para cada pessoa e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança não ex -

<sup>45</sup> PILOTTO, Erasmo. p. 45.

<sup>46</sup> BRYANT, Sara Cone. In: PILOTTO, Erasmo. Organização e metodologia do ensino na 1a. série primária. Curitiba, 1964. p. 13.

<sup>47</sup> BRYANT, Sara Cone. p. 14.

<sup>48</sup> BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980. p. 20.



trairá os mesmos significados do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos.<sup>49</sup>

Como obras de arte, os contos de fadas têm muitos aspectos dignos de serem explorados em acréscimo ao seu significado psicológico. Por exemplo, a herança cultural encontra expressão em contos de fadas clássicos e através deles é comunicada à mente infantil. A contribuição dos contos clássicos é única na educação moral das crianças.<sup>50</sup>

Partindo-se do exposto, é que se pretende propor o conto narrado como obra de arte, como elemento integrador das áreas do currículo da primeira etapa do 1º Grau, visando proporcionar para o educando o desenvolvimento de habilidades específicas.

### 3. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Para que as histórias transmitam uma mensagem precisam ser transmitidas com arte.

Constatou-se entretanto, que o educando não poderá aproveitar os valores artísticos, estéticos, psicológicos que as histórias podem oferecer para a formação da sua personalidade, se não souber ouvir, e para tanto, é necessário, o desenvolvimento qualitativo de certas habilidades analíticas.

<sup>49</sup> BETTELHEIM, Bruno. p. 20.

<sup>50</sup> BETTELHEIM, Bruno. p. 21.

Para ouvir bem, a criança necessita falar, sentir o prazer de ser ouvida e desenvolver o hábito de ouvir os colegas e o professor com interesse.

Segundo Marcozzi e outros autores, algumas atividades que desenvolvem a habilidade de ouvir e falar e preparam os alunos como receptores das mensagens das histórias são:

- a) conversas;
- b) discussões;
- c) entrevistas;
- d) instruções e explicações;
- e) avisos, recados e notícias;
- f) relatórios;
- g) hora das novidades;
- h) poesias;
- i) coro falado;
- j) dramatizações, teatro e pantomima.<sup>51</sup>

Uma vez, que como arte, não é importante que a história seja real ou inventada, é claro que resulta sempre de uma seleção, de uma escolha ou de uma delimitação da área a ser transfigurada em matéria literária.<sup>52</sup>

Existem diversas atitudes narrativas que o contador de histórias pode assumir:

- a) valorizar as personagens;

<sup>51</sup> MARCOZZI, Alaíde Madeira et alii. p. 110 a 121.

<sup>52</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 50.

b) trabalhar o espaço e o tempo.

A palavra "*personagem*" é oriunda do tempo latino, *persona*, ae, nome com que os romanos designavam as máscaras de madeira usadas pelos atores gregos em suas representações teatrais. Tais representações se faziam ao ar livre, em imensos anfiteatros, e essas máscaras, contribuíam para aumentar a figura dos atores, como também para ampliar a voz. Desta explicação etimológica, conclui-se que a personagem tem por função engrandecer os seres que ela representa, tornando-se portanto o elemento decisivo da efabulação pois é nele que se concentra o interesse do ouvinte. Deste modo o narrador precisa saber explorar bem as personagens, porque adultos e crianças ficam presos a elas ou àquilo que elas são.<sup>53</sup>

O espaço, também não pode deixar de ser muito bem trabalhado pelo contador de histórias. É ele o ponto de apoio para a ação das personagens, determinando as circunstâncias locais, espaciais ou concretas que dão realidade e verossimilhança aos sucessos narrados. Abrange: meio familiar, social e econômico; tipo de habitação; clima, nação; objetos que rodeiam a intimidade do ouvinte; a moda de seus trajes; as profissões exercidas em sua sociedade; são os elementos do espaço que servem de apoio para a vida do receptor, condicionando o seu ser social e ativando decisivamente em seu interior.<sup>54</sup>

<sup>53</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 59.

<sup>54</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 63.

O processo temporal em que as personagens estão envolvidas, deve abranger a passagem das horas, dias e anos, é marcada pela sucessão dos dias e noites; pela sucessão cíclica das estações; pelas modificações do espaço, onde as coisas vão envelhecendo; pelos pequenos fatos do cotidiano; pelas datas registradas com precisão.<sup>55</sup>

Hã três tipos de tempo vividos pelas personagens das histórias que segundo Coelho podem ser: o tempo exterior o interior e o místico.

O tempo exterior corresponde ao tempo natural dos dias e das noites e ao tempo cronológico. Predomina nas narrativas realistas e decorre normalmente no mundo em que se vive.

O tempo interior, é o tempo emoção, o tempo duração, descoberto por Bergson, a partir do mundo do inconsciente realizado por Freud. Seu melhor uso nas histórias é o do registro das emoções vividas pelas personagens.

<sup>55</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 66.

O tempo místico é o imutável, eterno, que se repete sempre igual, sem evolução nem desgaste: é o tempo da fábula; das lendas, da Bíblia, da ficção do "*Era uma vez*". É esse o tempo ideal para as histórias fictícias e folclóricas.<sup>56</sup>

É importante que o contador de histórias, explore durante a narrativa algum desses aspectos temporais.

Um brasileiro que destacou-se pela sua capacidade de comunicar oralmente as histórias, foi Malba Tahan. As principais recomendações deste especialista e artista são:

- fazer silêncio;
- explicar o vocabulário desconhecido;
- incentivar os alunos para ouvir a história;
- dizer o título;
- iniciar a história, com naturalidade e ir modulando a voz conforme o enredo, ora mais baixo ora mais alto, ora mais depressa ora mais devagar;
- viver a narração, procurando comunicar o sabor patético, instrutivo, educativo ou dramático, com sentimento e emoção;
- viver os pontos culminantes da história, comunicando com ênfase as partes mais importantes;
- não interromper a história para dar conselhos ou fazer admoestações;

<sup>56</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 6.

- não antecipar o desfecho e nem explicitar a moral;
- narrar com naturalidade; ênfase dramática, sem exagero, até emocionar-se caso for possível;
- apresentar segurança durante a narração;
- usar linguagem simples, voz agradável, dominando o enredo da história e todas as suas minúcias;
- terminar a história de uma maneira poética, procurando deixar o ouvinte envolvido em uma atmosfera de arte e beleza , alegria e satisfação;
- comentar a história, dirigindo perguntas individuais aos seus ouvintes, procurando todavia evitar as muito comuns como:
  - gostaram da história? (as perguntas coletivas são indisciplinadoras, pois conduzem os alunos a se expressarem todos juntos, de uma vez);
  - promover atividades de enriquecimento, que poderão partir da história narrada, como por exemplo:
    - . desenhar personagens;
    - . formar sentenças;
    - . reproduzir a história;
    - . dramatizar a história;
    - . fazer pantominas. <sup>57</sup>

<sup>57</sup> TAHAN, Malba. A arte de ler e contar histórias. Rio de Janeiro, Conquista, 1960. p. 85 a 108.

Sobre a arte de contar histórias, salientou Sara Bryant que quanto mais tranqüila, repousante, persuasiva for a voz , mais diretamente conduz ao seu objetivo. O falar forte produz confusão. Numa história curta, toma-se o tom da conversação, e quando comprida fala-se nitidamente articulando, com uma ligeira pausa entre as palavras, fraseando bem, dirigindo o pensamento para os ouvintes mais afastados. Em casos de deficiência de dicção, procura-se fazer a terapia da voz:<sup>58</sup>

- nunca se deve contar uma história que não diga nada, isto é, da qual não se goste verdadeiramente;

- cultivar a capacidade de apreciação com o freqüente contato com as histórias, procurando apurar a sensibilidade para lhes sentir o íntimo sabor;

- preparar a história até que ela possa ser contada como se narradas recordações pessoais intimamente vividas;

- reproduzir tal qual o original, até mesmo parágrafos inteiros, quando eles forem formas perfeita de arte, beleza e riqueza de vocabulário. Neste caso, as passagens precisam ser sabidas de cor, mas comunicadas dentro da mesma fluência semelhante àquelas das vivas reminiscências pessoais;

- iniciar a história em voz baixa e esperar que a potência cativadora da mesma, supere a capacidade dos esforços infrutíferos para estabelecer a ordem;

<sup>58</sup> BRYANT, Sara Cone. In: PILOTTO, Erasmo. Organização e metodologia do ensino na 1a. série primária. Curitiba, 1964. p. 11.

- narrar de tal forma, com voz doce, olhar distante como fazem as vovós. Isto é natural e instintivo naquele que nasceu narrador e uma aquisição indispensável para aquele que quer vir a sê-lo;

- impor no início o espírito da narração, e afirmá-lo ca da vez mais na medida em que se torna intérprete consciente;

- dizer a história simplesmente (sem pose, nem afetação), logicamente (referindo os incidentes uns depois dos outros, cada um em seu verdadeiro lugar, sem outra explicação ou descrição que não seja absolutamente indispensável à clareza da narração);

- fazer observações, quando estas fortalecerem o sabor da história, mas em regra geral sempre de forma discreta;

- narrar dramaticamente (não à maneira dos artistas de teatro, nem com excitação, ou excesso de gestos ou palavras, mas lançando-se de todo o coração ao assunto, identificando-se com o caráter ou a situação do momento, pondo-se na pele de seus personagens);

- não representar os personagens da história, procurando simplesmente despertar a imaginação de seus ouvintes, para que eles possam por si mesmos pintar as cenas para si;

- contar como se estivesse em uma janela e descrevesse para o ouvinte no interior da sala as cenas que se passam em uma rua movimentada ou em uma praça pitoresca.<sup>59</sup>

<sup>59</sup> BRYANT, Sara Cone. In: PILOTTO, Erasmo. p. 11.



Observa-se que as recomendações do professor Malba Tahan, sobre o modo de contar histórias, combinadas com o estilo poético, sugestivo e calmo de Sara Cone Bryant, adicionados às sugestões de Nely de Novaes Coelho, poderão, sinteticamente integradas, oferecer uma forma didática e original de narração de contos. (Ver Anexo nº 5).

#### 4. AS HISTÓRIAS E SUA DIMENSÃO PSICOLÓGICA

O maravilhoso dos contos de fada, ao contrário do que se pensa, está profundamente ligado à realidade, ao cotidiano da criança, apesar dos elementos fantásticos que apresenta.<sup>60</sup>

Durante muito tempo consideradas prejudiciais, só com o desenvolvimento da psicanálise os contos de fada voltaram a despertar o interesse de pais e educadores, com a desmistificação da inocência da criança e a retomada de sua função mediadora para com o real.

A fantasia apresentada pelas histórias se coaduna com a capacidade imaginativa da criança e por isso lhe fala mais de perto que a realidade pouco clara que ela presencia. Além disto, fornece contraponto para seus medos interiores, suas ansiedades. Por um lado, oferece uma espécie de recuperação na medida em que mostra possibilidades de saída e incute coragem. O consolo do final feliz, não pertence a visão ideológica e falsa que os adultos têm, mas se coloca como exercício psicológico da crença positiva na vida.<sup>61</sup>

<sup>60</sup> BETTELHEIN, Bruno. In: YUNES, Eliana. p. 12.

<sup>61</sup> YUNES, Eliana. Questões fundamentais da literatura infantil. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 08 de agosto, 1979. p. 12.

A realidade pode expressar-se através do maravilhoso. A literatura não é apenas um universo de reações diretas mas sobretudo uma região de símbolos que se compreendem e aceitam in conscientemente. A obra literária justamente restitui a liberdade, o imenso reino do possível - que o real nem sempre apresenta.<sup>62</sup>

Como expressão do inconsciente, do não racionalizado, é que a fantasia se faz presente nos contos de fada, refletindo o mundo interior da criança com seus medos, ódios e ansiedades, tocando de perto seus problemas como a rejeição (João e Maria); os conflitos edípicos (Branca de Neve), a rivalidade entre irmãos (Cinderela), sua expectativa de felicidade (viveram felizes para sempre) conduzindo-a ao entendimento do mundo e sua realidade, despertando sua imaginação e atenção para os fatos.<sup>63</sup>

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento, superar decepções narcisistas, rivalidades fraternas de individualidade e de autovalorização, em um sentido de obrigação moral a criança necessita entender o que se passa dentro de seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas de se familiarizar com os aspectos oferecidos pelas histórias, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da história em resposta a pressões inconscientes. Com isto, a criança adequa o

<sup>62</sup> ROSENFELD, A. In: YUNES, Eliana. Questões fundamentais da literatura infantil. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica (001), agosto, 1979. p. 13.

<sup>63</sup> YUNES, Eliana. p. 14.

conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm valor inigualável, enquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela sozinha não poderia descobrir. A forma e a estrutura dos contos de fadas, sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida.<sup>64</sup>

As histórias enriquecem a vida da criança, estimulando-lhes a imaginação, ajudando a desenvolver seu intelecto, tornando clara suas emoções, harmonizando-a com suas ansiedades e aspirações, levando-a ao reconhecimento pleno de suas dificuldades e, ao mesmo tempo sugerindo soluções para os problemas que a perturbam. Relacionam-se com todos os aspectos da personalidade e isso sem menosprezar a criança, buscando dar crédito a seus procedimentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro.<sup>65</sup>

Os contos, ensinam a criança a enfrentar as condições que lhes são próprias, porque liberam seus recursos interiores.<sup>66</sup>

Não é o fato de a virtude vencer no final que promove a moralidade das histórias, mas sim de o herói ser atraente para a criança pois esta se identifica com ele em todas as lutas, de tal forma que os seus sofrimentos e vitórias imprimem moralidade sobre o receptor.<sup>67</sup>

<sup>64</sup> BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980. p. 16.

<sup>65</sup> BETTELHEIM, Bruno. p. 13.

<sup>66</sup> BETTELHEIM, Bruno. p. 13.

<sup>67</sup> BETTELHEIM, Bruno. p. 15-6.

Os núcleos mais ansiogênicos, nos processos neuróticos e mesmo psicóticos, são os referentes às repressões infantis relacionadas aos problemas fundamentais da relação humana básica (pai X mãe X irmão X companheiros) habitualmente pouco esclarecidos, mal elaborados internamente.

O interesse das crianças pelo mundo perigoso do prazer e da dor, do medo e da coragem, da generosidade e da mesquinhez, do perdão e da vingança, do amor e do ódio é a expressão sadia de um ser que sofre esses impactos e que quer se esclarecer. São muitos os caminhos para esta tentativa de esclarecimento e um deles, é o da exploração adequada das histórias que falam das grandes experiências da humanidade.<sup>68</sup>

Conforme observação sistematizada por Piaget as crianças são concretas, no sentido exato do predomínio intelectual das operações concretas no contacto com a realidade. Quando se transpõe esse sentido do concreto intelectual para o mundo emocional, supõe-se que as crianças também operam concretamente no nível emocional e, por isso, pedem respostas concretas para seus problemas existenciais, a seus pais, a seus professores, aos narradores de histórias. Este fato justifica, o enorme interesse das crianças pela mitologia, lendas e contos folclóricos, pelos clássicos medievais. Essas obras abordam a infância emocional da humanidade e falam a linguagem da criança.<sup>69</sup>

<sup>68</sup> VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O interesse das crianças Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, MEC-INEP, 62(141), jun/abril, 1977. p. 57.

<sup>69</sup> VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. p. 56-7.

Se a criança é tão atraída pelas histórias emocionalmente fortes é porque ela já vive consciente ou inconscientemente essas experiências. A narrativa verbal deste confuso mundo emocional do homem a deslumbra porque clarifica e alivia sua própria experiência emocional, um mundo interno que se impõe e que é sentido muitas vezes como estranho para ela mesma.<sup>70</sup>

Para Bruno Bettelheim, segundo Augras, os contos fantásticos têm o poder de exorcizar a angústia, invocando-a.<sup>71</sup>

Examinando simbolicamente como lidar com os problemas existenciais como a violência, a angústia, a insegurança, situando a questão da origem e da morte os mitos antigos são sempre atuais. Longe de alienar o ouvinte, fazem-no mergulhar no âmago da realidade.<sup>72</sup>

As crianças gostam muito das histórias de Perrault e dos irmãos Grimm, que são de um cunho mais folclórico e a razão desta preferência é porque estas histórias num sentido bem mais profundo do que outros tipos de contos, começam onde as crianças realmente se encontram no seu ser psicológico e emocional. Falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende e sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes.<sup>73</sup>

<sup>70</sup> AUGRAS, Monique. Mitos brasileiros em literatura infantil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, Mec, 62(141), jan/abr. 1977. p. 29.

<sup>71</sup> AUGRAS, Monique. p. 34.

<sup>72</sup> AUGRAS, Monique. p. 34-5.

<sup>73</sup> BETTELHEIM, Bruno. p. 14.

A mensagem que os contos clássicos transmitem à criança é de forma múltipla demonstrando que uma luta contra as dificuldades graves da vida é parte intrínseca da existência humana , mas que ninguém deve intimidar-se, mas se defrontar de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas com o fim de vencer obstáculos e alcançar a vitória.<sup>74</sup>

Evitando-se a comunicação dos problemas humanos, deixa-se de mencionar a morte, o envelhecimento, os limites da existência do homem, excluindo-se até mesmo o desejo pela vida eterna. O conto clássico de natureza folclórica, contrariamente confronta a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos.<sup>75</sup>

A filhinha de Charles Nodier, segundo Held, após ter escutado atentamente a história do Chapeuzinho Vermelho exclamou: "*Ah! o bondoso lobinho!*" para grande espanto dos adultos que finalmente aprenderam, para sua edificação, que o lobo era bondoso porque só tinha comido a avó e o Chapeuzinho Vermelho... deixando intactos os bolinhos.<sup>76</sup>

Seguramente, qualquer fenômeno é suscetível, nesse nível, a múltiplas interpretações, e isso, certamente, convida à prudência: essa criança por exemplo, não estaria projetando em sua avó um medo pessoal que não ousaria confessar? Os contos de Eugene Ionesco ilustrados por Jean Piaget proporcionaram em Fran-

<sup>74</sup> BETTELHEIM, Bruno. p. 14-5.

<sup>75</sup> BETTELHEIM, Bruno. p. 15.

<sup>76</sup> BETTELHEIM, Bruno. p. 15-6.

ça reações bastante significativas. Pode-se ver crianças bem pequenas entrar com entusiasmo neste universo verbal ou visual , enquanto que alguns adultos, pais das mesmas crianças, sem dúvida desconcertados com este tipo de álbum que sai dos limites fixados, mostravam-se , ao menos inicialmente, reticentes e chocados. Ora, a criança, frequentemente de maneira intuitiva e espontânea, sente muito bem, em geral, quais são os gostos que pode manifestar a seus pais, e quais os que, pelo contrário, é mais prudente guardar em segredo. Tal reação só ganha mais valor.<sup>77</sup>

Pode-se, por outro lado, e de qualquer maneira, fazer a seguinte pergunta: Os mesmos adultos, tão desconfiados a respeito de certos aspectos do fantástico, do imaginário e dos seus perigos reais ou supostos, não seriam, o mais das vezes, os mesmos pais que aceitam, sem dor de consciência, que seus filhos vejam na televisão muitas cenas de violência? Filmes onde o revólver domina, onde o outro é sempre inimigo, onde o sangue corre abundantemente... Noticiários que apresentam cenas de guerra

como a coisa mais natural do mundo... E se pensa , ao dizer isso, em certo desenho humorístico muito pertinente, que representava uma criança sentada num sofá e olhando com a maior calma as cenas de massacre e de banditismo que desfilavam no aparelho... mas correndo rapidamente aterrorizada, quando aparecia a seus olhos um lobo de desenho animado. É importante que

<sup>77</sup> HELD, Jacqueline. p. 91.

seja bem compreendido: não se aconselha, de modo algum, através deste exemplo, tratar a criança com cuidados excessivos e isolá-la da realidade do mundo. Não. O problema todo é antes saber com que ritmo e segundo quais modalidades, deve ser feita, conforme a idade e o caráter de uma criança, essa descoberta dos problemas, sofrimentos e crueldades da vida, que imita a forma realista, ou o modo simbólico, proposto pelo conto. É também saber, que possibilidade de diálogo com o adulto, poderá ter a criança a partir das histórias ouvidas, e informações.<sup>78</sup>

Em polêmica oposta em 1972 entre François Ruy Vidal e Françoise Dolto, Marx Soriano afirmou: "*Qualquer imagem ou assunto é traumatizante na medida em que se mistura às angústias de uma criança já perturbada*".<sup>79</sup>

Felizmente, a grande maioria das crianças não reage dessa maneira. Utilizam, ao contrário, certo tipo de imagens que despertam nelas ressonâncias afetivas para se "vacinar" contra eventuais traumatismos.<sup>80</sup>

Mas uma criança já perturbada, poderá também ficar chocado com qualquer objeto cotidiano. Outro exemplo dado por Freud, é o do pequeno Hans, em *Cinq Psychanalyses*, o qual é bastante significativo.

<sup>78</sup> HELD, Jacqueline. p. 91-2.

<sup>79</sup> HELD, Jacqueline. p. 93.

<sup>80</sup> HELD, Jacqueline. p. 93.



O objeto de angústia não é aqui nem a bruxa nem o lobo , nem nenhum animal "*assustador*" seguindo os critérios comumente aceitos, mas simplesmente o cavalo. E não o cavalo ficcional de tal história ou de tal imagem, mas o cavalo em carne e osso, cavalo bem real que o pequeno Hans encontra em seu caminho, é suficiente para despertar a angústia. Onde começam, então a censura bem intensionada e a proteção da criança? Dá para proibir aos cavalos de andar pelas ruas?<sup>81</sup>

Que a gênese do fantástico, liberta a criança dos adultos, constitui, a própria evidência.

Para Marcel Schneider: "*O fantástico é a arte de transcender a angústia, a alucinação e a idéia fixa*".<sup>82</sup>

Ao fixar suas obsessões, o escritor, o pintor as objetivam, as tornam exteriores a si, enfim libertam-sedelas.<sup>83</sup>

Todo artista é mediador de expressões proibidas ou recalçadas, qualquer que seja o setor em que sua arte se exerce, onde sua imaginação criadora liberta esse recalque que não pode se exprimir em seu tempo. Permite também à sua vivência atual, e não mais apenas à vivência arcaica, exprimir-se de outra maneira do que, com apenas a linguagem corrente, interpessoal.

É evidente que a arte nasce das falhas, sentimentos e insatisfação.<sup>84</sup>

<sup>81</sup> FREUD, Sigmund . In: HELD, Jacqueline. p. 99.

<sup>82</sup> SCHNEIDER, Marcel. In: HELD, Jacqueline. O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo, Summus, 1980. p. 94.

<sup>83</sup> HELD, Jacqueline. p. 93.

<sup>84</sup> HELD, Jacqueline. p. 94.

Sem dramatização supérflua, mas também sem adoçamento , através das histórias narradas que são uma manifestação artística, a criança pode ir se familiarizando com algumas circunstâncias vitais como: nascimento, casamento, morte, como fatores que fazem parte da vida. É por isso que, ao longo da história do pequeno Thomas (história francesa), ele vê desaparecer uma de suas tias. O texto é claro mas discreto, cheio de tato. Na classe que certa professora escolheu esta história para narração, reflexões, e comentário, ela descobriu que um dos alunos ignorava completamente que os seres humanos morrem.

Neste dia, relacionando-se com a morte exclusivamente pelo fantástico, a história apresentada à criança, desempenhou no momento um papel traumatizante. Isso quer dizer que o choque foi negativo? Muito ao contrário parece ter sido benéfico e necessário. Uma criança alimentada com falsas imagens do mundo , deverá um dia sair do universo calmo que lhe foi pré-fabricado. Num caso desse tipo, quanto mais cedo melhor.<sup>85</sup>

Toda criança, em um momento ou em outro, segundo suas modalidades próprias, secreta mitos ou aceita e assimila os que lhe são propostos, para superar os problemas de dada situação . Ela o faz quando o "real" bruto, tal como é entendido habitualmente, isto é, o mundo sensível tangível, que lhe é exterior, , torna-se, no sentido estrito, insuportável.

<sup>85</sup> HELD, Jacqueline. p. 95.

Talvez fosse salutar em alguns momentos para uma criança fechada em seus problemas suas obsessões e seus mitos, descobrir que criar fantasmagorias não é necessariamente ser anormal, constatando que outra criança, além, dela, e adultos, pintores, escritores, cineastas, secretam e exteriorizam situações estranhas. Salutar saber que o mundo "normal" não é unicamente o universo pequeno burguês, achatado, apertado, fechado a qualquer forma de imaginário que é o mundo de algumas famílias.<sup>86</sup>

Sobre o medo expressou-se Marguerite Virot:

*Há medos deliciosos que a criança procura, porque são tranquilizantes.*

*Assim como a brincadeira de esconde, esconde, que cura a criança do medo físico, é assim como algumas formas, de cômico vão dissipar sua angústia diante da autoridade, assim também, por semelhante método catártico, os contos curarão de angústia mais complexa e mais difícil de ser definida.*<sup>87</sup>

Se ter medo do lobo permite à criança ter menos medo de seu pai ou de sua mãe, as relações cotidianas melhoram para ela desde que o lobo permaneça um objeto dominado pela sua mente.<sup>88</sup>

As histórias que apresentam diálogo com os animais, ou diálogos dos animais entre si, revelam-se temas particularmente ricos, e podem canalizar: luta contra a solidão; melhor conhecimento do "outro", descoberta, anexação de poderes escondidos.<sup>89</sup>

<sup>86</sup> HELD, Jacqueline. p. 97.

<sup>87</sup> HELD, Jacqueline. p. 98.

<sup>88</sup> HELD, Jacqueline. p. 99.

<sup>89</sup> HELD, Jacqueline. p. 108.

Através dos séculos, histórias atravessaram toda a literatura, quer se trate de obras destinadas aos adultos, quer de temas acessíveis às crianças, apresentando constantes do desejo humano: vitória sobre a doença, libertação da gravidade.

No entanto, tão grande é a força das crenças de cada sociedade, dos tabus que decorrem dessas crenças ou que as condicionam, que alguns desejos escondidos, enterrados, negados não chegam a tomar corpo, mesmo ao nível do mito, e da ficção literária, senão tardiamente, de maneira progressiva e somente quando certo estado de sociedade permite finalmente o manifesto de seus sonhos.

O mundo da criança jamais foi, não pode ser, hoje muito menos do que ontem, esse "*verde paraíso*" poético e desencarnado, que estaria "*longe da vida e do mundo*", ao abrigo dos tormentos e das lutas do homem. Educar a criança num universo fechado, almotofado "*neutro*", vazio e passivo é impossível, por mais que se queira. Querer afastá-la, a todo custo dos problemas de seu tempo e da vida humana em geral é maneira, entre outras, de condicioná-la, de fazer dela um egoísta que se desinteressará pelo mundo e pelos outros, que sempre preferirá apenas "*livrar sua cara*" e que sempre dirá: "*após mim o dilúvio...*".<sup>90</sup>

Quando crianças de oito a dez anos foram interrogadas sobre: "*Que país você gostaria de encontrar (se tivesse a possibilidade de viver uma aventura fantástica)?*" responderam: "*o país*

<sup>90</sup> HELD, Jacqueline. p. 166.

às avessas, pois é justo" ou então "um país onde todos fossem amigos e onde não existissem nem prisões nem policiais...". Claro está que os problemas humanos abordados não as deixam indiferentes.<sup>91</sup>

Não são somente obras contemporâneas que servem às crianças para a liberação do seu ego, também as clássicas das quais as crianças há muito tempo se apropriaram, quer tenham ou não sido escritas para elas.

A este fim, não se prestam as histórias moralizantes, nem as cobertas com açúcar. Atrás dos contos que a infância gosta e precisa, perfilam conflitos políticos, sociais, referências à sexualidade, à realidade trágica e, muitas vezes crime das relações humanas. Se essas obras pertencem à literatura infantil, não é por seus temas enfadonhos ou pela linguagem idílica, mas porque conduzem a criança a encontrar neles exemplos de problemas existenciais.<sup>92</sup>

Para que se possa desenvolver de maneira equilibrada, harmoniosa, a criança tem necessidade de sonho, de imaginário. O problema todo, está em fornecer-lhe o imaginário eivado de problemas reais. Pois, na verdade, quando a imaginação humana não foi, não é formada, de uma maneira que a pessoa libere o seu ego, ou encontre uma forma por meio da qual possa liberar seus conflitos, ansiedades, emoções, dúvidas, medos, angústias, ódios, raiva, ciúmes, ela se perverte procurando formas de substituição deploráveis.

<sup>91</sup> HELD, Jacqueline. p. 167.

<sup>92</sup> HELD, Jacqueline. p. 169.

A criança que não encontrar ao seu alcance as vias da imaginação, que são oferecidas pelo conto, pela poesia, pelo teatro, pela pintura, pela música ou qualquer outra forma de arte, pode tornar-se um adulto que investe sua necessidade e capacidade de sonho na bebida, jogo, tóxicos, etc.<sup>93</sup>

As histórias de Mark Twain: "*As Aventuras de Tom Sawyer*" e "*Huckleberry Finn*" são como a escola da vida, convite "*para rir de tudo com medo de ser obrigado a chorar*". Como estas, as histórias precisam apresentar uma mistura intimamente complexa, o tragicômico da existência humana, a verdadeira densidade de um mundo em que o perigo e o sofrimento jamais eliminam completamente, as pequenas falhas cotidianas, o sorriso e o riso.<sup>94</sup>

Algumas histórias clássicas tradicionais, terão, se lidas em voz alta ou contadas, efeitos e impacto muito diferentes dependendo de o narrador assumir um tom sério ou introduzir, ao contrário, um humor que vem desarmar a angústia.<sup>95</sup>

## 5. SISTEMATIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS INFANTIS

As histórias infantis, para que possam atender à evolução do interesse infantil, são cuidadosamente sistematizadas, obedecendo aos seguintes critérios:

<sup>93</sup> HELD, Jacqueline. p. 174.

<sup>94</sup> HELD, Jacqueline. p. 185.

<sup>95</sup> HELD, Jacqueline. p. 91.

# 1. Considerando a idade do ouvinte:

a) histórias reais : são as primeiras a serem apresentadas devendo versar sobre coisas atingidas pelos sentidos infantis. São objetivas, abrangendo coisas da vida da criança ou de outras crianças iguais a ela. Traduzem os desejos infantis. São repletas de ruído movimento, coisas de comer e beber. Este tipo de histórias satisfaz às crianças que estão na fase egocêntrica. Nesta fase a criança explora rapidamente o seu ambiente e é preciso fazer com que as experiências se tornem mais interessantes. A criança gosta de animais que agem e vivem como pessoas humanas.<sup>96</sup>

Dos quatro aos sete anos as histórias que mais satisfazem à criança são as mais trabalhadas, envolvem mais a imaginação.<sup>97</sup>

Ainda na fase egocêntrica representada pela fabulação ou imaginismo, a criança não possui sentido crítico aceitando qualquer absurdo. Nesta fase a história que agrada é o conto maravilhoso: as transformações bruscas, as façanhas dos animais, dos vegetais ou dos seres inanimados, visando sempre a autoria do bem e da justiça. A paisagem precisa ser viva, a ilustração farta e colorida, especialmente azul, vermelho, verde e amarelo. São interessantes histórias curtas, de linguagem correta e simples havendo concretização, realismo e ação.<sup>98</sup>

<sup>96</sup> CASASSANTA, Tereza. Criança e literatura. Belo Horizonte, MEC INEP, Caderno de Educação nº 3, s.d. p. 19.

<sup>97</sup> CASASSANTA, Tereza. p. 19.

<sup>98</sup> CASASSANTA, Tereza. p. 19-20.

b) histórias da fase racional ou de socialização: os interesses tornam-se mais amplos e, além do conto maravilhoso, entram em ação as aventuras, as novelas. É a chamada fase robinsoniana (termo derivado da personagem Robinson Crusoe, da obra de Daniel Defoe, que narra as peripécias de Robinson em uma luta pela sobrevivência, depois de se encontrar perdido em uma ilha, tendo ao seu dispor somente o material que a natureza poderia lhe oferecer).

Esta fase Robinsoniana é uma transição (dos oito aos 12 anos). Ao contar as histórias, o narrador deve diminuir o número de ilustrações, forçando o ouvinte a buscar na própria narração a compreensão do conto que já é mais extenso. É a fase da apresentação de biografias adaptadas. As meninas nesta fase distanciam-se um pouco dos meninos, predominando para elas um interesse mais sentimental. Entretanto, tanto meninas como meninos, porque evoluíram física, intelectual e emocionalmente, sentem a necessidade de dilatar o seu ambiente, vendo coisas novas, horizontes desconhecidos. É a hora do maravilhoso, fantástico, da surpresa, da fantasia, da emoção. As crianças gostam então das fadas, bruxas, gigantes, anões, na eterna luta entre o bem e o mal.

2. Quanto à época: as histórias fantásticas passaram a interessar à criança e foram por estas consideradas como constituintes de uma Literatura Infantil. Classificam-se em três grupos:



a) Clássicas:<sup>99</sup> tiveram sua origem em França no século XVII com Charles Perrault, que foi considerado o primeiro autor de obras que passaram a interessar às crianças.

O momento cultural que a França atravessava era justamente aquele depois da turbulência política e do desequilíbrio que se seguiram à eclosão do Renascimento e à anarquia das guerras civis; Havia uma tentativa de reencontro com o equilíbrio.<sup>100</sup>

Esta "*ordem racional*" tinha como alicerce o princípio humanista, de que era através da Razão que o homem podia conhecer a Verdade, a Beleza e o Bem. Ora, essa Razão, um poder inato para o conhecimento, que busca a experiência concreta para desenvolver de maneira ampla suas possibilidades inatas, é de se compreender a força dos dois fatores que marcam a arte clássica: a ênfase na grandeza do Homem (= dono da Razão que lhe possibilitava o Conhecimento) e obediência ao modelo dos antigos (= os que haviam realizado em alto grau de perfeição as experiências humanas, dignas de serem imitadas).<sup>101</sup>

O racionalismo que dominava a literatura da época, era defrontado por duas grandes forças opostas: as do preciosismo e as do realismo libertino, correntes de pensamento, responsáveis pelas diferenças de temas ou problemas que marcam a produção literária da era clássica.<sup>102</sup>

<sup>99</sup> CASASSANTA, Tereza. p. 19-20.

<sup>100</sup> CASASSANTA, Tereza. p. 19-20.

<sup>101</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 226.

<sup>102</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 227.

Na primeira metade do século, essas suas tendências se manifestaram na produção de uma prosa narrativa caudalosa, exuberante, fantasia que, em tudo, contrastava com a alta disciplina que prometia aos dois gêneros "*nobres*" da época: o teatro e a poesia. O romance precioso e o romance realista libertino representam o avesso da alta literatura poética e teatral que acabou por caracterizar as tendências ortodoxas do Classicismo ... Neles, nenhum "*espírito de ordem*", nenhuma "*objetividade*", nenhum "*racionalismo organizador*"... mas, ao contrário o excessivo, o tumultuado, o inverossímil, a fantasia mais exuberante. O "*romance libertino*", de intenções filosóficas, tende à crítica da vida cotidiana na corte, mas uma crítica entremeada de mil incidentes romanescos e personagens mitológicas.<sup>103</sup>

A Literatura Infantil originária no século XVIII, leva ao exagero ou à deformação o idealismo básico do pensamento clássico e também contraria o racionalismo e equilíbrio buscados pela estética clássica, que nesse momento se regulamentava definitivamente.<sup>104</sup>

As histórias clássicas atravessaram os tempos. Nelas encontram-se vestígios de todas as fases da humanidade. Umas por exemplo, lembram a Idade Média (século V até o século XV, fim do Império Romano ao Renascimento) com os seus castigos terríveis (... condenada

<sup>103</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 227.

<sup>104</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 277.

a rolar em uma barrica cheia de pregos...), Feudos (o rei tinha poder de vida e de morte sobre seus súditos). O Cristianismo (o poder da regeneração das almas que é a grande marca e enche de encantamento muitas histórias, pois o homem aprendeu a perdoar com Cristo. Evidencia-se o poder da alma sobre as coisas materiais).<sup>105</sup>

As histórias clássicas não têm época. São patrimônio comum da humanidade. Incorporam-se à tradição oral dos povos. O famoso Charles Perrault, da Academia Francesa, recolheu as histórias populares, corrigiu-as deu-lhes forma literária e as presenteou ao Delfim de França (Contos Azuis). As mesmas histórias foram recolhidas pelos irmãos Grimm, na Alemanha, mas já com finalidade didática. O objetivo foi transcrever a linguagem popular para estudar as leis de formação da língua, pois muitas delas apresentam versões tremendas, cenas trágicas.<sup>106</sup>

Também foram considerados clássicos, La Fontaine (com suas fábulas), Madame D'Aulnoy (com seus contos de fadas) e Fénelon (com Telêmaco).<sup>107</sup>

b) As histórias clássico-modernas, situam-se entre as clássicas e as modernas e suas origens não são tão remotas quanto às das histórias clássicas. Seu principal representante é Hans Christian Andersen.<sup>108</sup> Embora como os irmãos Grimm, Andersen tenha vivido no século XIX, era mais jovem do que eles e nasceu no mesmo ano em que Napoleão Bonaparte obtinha suas pri-

105 CASASSANTA, Tereza. p. 19-20.

106 CASASSANTA, Tereza. p. 20.

107 COELHO, Nelly Novaes. p. 226.

108 CASASSANTA, Tereza. p. 20.

meiras vitórias decisivas sobre a Rússia, Prússia, Áustria e Alemanha. Assim, desde menino, vai respirar a atmosfera de exaltação nacionalista que, desencadeada na Alemanha, vai ecoar fundo entre os nórdicos. A Dinamarca, Suécia e Noruega (reinos escandinavos estreitamente ligados à cultura germânica), também se entregam à descoberta e cultivo dos valores ancestrais, não com o espírito de auto-afirmação política mas no sentido étnico, que revela o caráter da raça.<sup>109</sup>

Preocupou-se essencialmente com a sensibilidade exaltada pelo Romantismo e em suas histórias tratou-a de maneira terna e nostálgica. Seus contos são mesclados do "*maravilhoso*", com muita crueldade e violência que seu humanismo tenta atenuar. É uma das vozes mais puras do espírito dos simples; não, do rudimentar e tosco, mas do singelo, do ingênuo que vive mais pelas emoções do coração do que pelas forças do intelecto. Teve bem a oportunidade de conhecer os contrastes da abundância organizada, ao lado da miséria sem horizontes. Ele mesmo pertenceu a essa faixa social.<sup>110</sup>

Suas histórias mostram que sua principal reação a essa situação de fato, foi mais de resignação e de refúgio na fé religiosa, do que de revolta contra as angústias sociais. Como o verdadeiro cristão vê esta vida como o "*vale de lágrimas*" que ele deve atravessar antes de ir para o céu suas personagens mostram-se resignadas com as "*provas*" que a vida lhes impõe.

<sup>109</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 303.

<sup>110</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 303-4.

Esses valores ideológicos presentes em sua obra não indicam, porém, que Andersen tivesse sido, ele mesmo, um resignado com as situações que a vida lhe ofereceu; ao contrário procurou sempre superá-las.<sup>111</sup> Duas foram as fontes de que se utilizou: a da literatura popular conservada pela tradição, ou em manuscritos da vida real que se ofereciam aos seus olhos.<sup>112</sup>

Para além dessa diferença (a do aproveitamento de elementos reais, pertencentes à vida do dia a dia), Andersen vai tornar mais explícitos os padrões de comportamento exigidos pelas Sociedades Patriarcal, Liberal, Cristã e Burguesa que então se consolidavam. Apar desses valores éticos, sociais, políticos e culturais que regem a vida dos homens em sociedade, Andersen insiste também no comportamento cristão que devia nortear pensamentos e ações da humanidade, para ganhar o céu.

Entre os vários valores ideológicos românticos, facilmente identificáveis em suas histórias apontam-se:

a) defesa dos direitos iguais, pela anulação das diferenças de classe;<sup>113</sup>

b) valorização do indivíduo por suas qualidades intrínsecas e não por seus privilégios ou atributos exteriores;

c) ânsia de expressão do eu, pelo conhecimento de novos horizontes, novos costumes, novos seres

<sup>111</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 304.

<sup>112</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 304.

<sup>113</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 305.

d) consciência da precaridade da vida, da contingência dos seres, das situações;

e) crença na superioridade das coisas naturais em relação às artificiais;

f) o incentivo à fraternidade e caridade cristãs; à resignação e paciência com as duras provas da vida.<sup>114</sup>

As histórias clássico-modernas pertencem a uma época em que o Cristianismo já tinha vingado com sucesso. Essas formas de fabulação, são marcadas pelo simbolismo das histórias clássicas (fadas, bruxas, dragões, gigantes) mais os símbolos do bem, do mal, e da astúcia movem-se e agem mediante uma força emanada deles mesmos, força própria que dispensa o uso de objetos mágicos, como varinhas, botas ou lâmpadas. Os elementos ou personagens se transformam pela força da palavra, do espírito. Para a sua volta à forma humana, a fada não vai transformá-lo mas indica os meios para isto, que estão na força do sacrifício para vencer o mal, a força está na própria criatura humana. Esse poder sobre o mal é diferente das histórias clássicas, onde a ação das fadas não é absoluta sobre as bruxas. Podem atenuar o mal, mas não vencê-lo.<sup>115</sup>

c) Modernas: sua principal característica é uma sutileza muito grande entre o plano real e a fantasia. Não há nada de simbolismo. Apenas a realidade vivida de maneira tão intensa que ,

<sup>114</sup> CASASSANTA, Tereza. p. 20.

<sup>115</sup> CASASSANTA, Tereza. p. 20.

imperceptivelmente, transporta ao mundo maravilhoso da fantasia, como por exemplo: as histórias de Lewis Carrol (Alice no País das Maravilhas, no País dos Espelhos etc), as de Monteiro Lobato que pode ser considerado um bom escritor de histórias modernas infantis apreciadas no mundo contemporâneo.<sup>116</sup> Incluem-se nesta modalidade as famosas obras de Collodi (Pinochio), e de J. M. Barrie (Peter Pan).<sup>117</sup>

Destaca-se Lewis Carrol em suas obras sobre Alice, pelo "*non sense*" vitoriano, que começava aparecer em meados do século XIX. Surge a denúncia do absurdo que se faz através de um outro absurdo: o que resulta da subversão não só das leis naturais que nos regem, mas principalmente da linguagem que se apresenta com palavras paronímicas, que imprimem à narrativa uma grande comicidade pelo absurdo que o linguajar acarreta. Uma das grandes descobertas de Lewis Carrol foi ter conseguido romper com o equilíbrio do real, a partir de sua representação linguística. Exatamente aquela que faz perdurar os valores, por inscrevê-los nas leis, regras e costumes de cada tempo.<sup>118</sup>

Simultaneamente a essa subversão das formas linguísticas, Lewis Carrol põe em relevo a relatividade das coisas, a partir do problema do tamanho. Alice está sempre aumentando ou diminuindo de altura, o que altera radicalmente suas relações com o

<sup>116</sup> CASASSANTA, Tereza. p. 20.

<sup>117</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 312.

<sup>118</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 314-316.

meio, os seres e coisas com que entra em contato. Por esse aspecto suas "*aventuras*" continuam absolutamente atuais, pois é ainda um dos problemas de nosso tempo a relatividade dos valores.<sup>119</sup>

No século XIX, Lewis Carrol, lançou num mundo de sonho em suas obras Alice no País das Maravilhas que apresentou como normas um espaço e tempo contínuos capazes de provocar perplexidade na Renascença. Invadindo este mundo euclidiano, uniforme com um espaço-tempo familiar, Carrol construiu a fantasia de um espaço tempo descontínuo, que antecipa Kafka, Joyce e Eliot. Matemático contemporâneo de Clerk Mawell, Lewis Carrol era tão de vanguarda que já tinha conhecimento das geometrias não euclidianas que começavam a aparecer em seu tempo. Em Alice no País das Maravilhas ele deu aos confiantes vitorianos um jocoso antegosto do novo tempo-espaço contínuo da perspectiva uniforme, encarando com horror o mundo moderno, como Shakespeare no Rei Lear, e Pope na Dunciada. Mas Lewis Carrol saudou com efusão a nova era eletrônica no espaço-tempo.<sup>120</sup>

A obra Peter Pan de James Barrie, apresenta a personagem que consagra na Literatura o mito da eterna infância. Foi traduzida em vários idiomas. Em 1920, sem argumento, foi transformado em roteiro cinematográfico, realizado por Walt Disney. Monteiro Lobato fê-lo participar do Sítio do Picapau Amarelo e inventa o pitoresco nome de "*pó de pirlimpimpim*" para o pó mágico que Peter Pan dava às pessoas permitindo-lhes voar.

<sup>119</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 316-7.

<sup>120</sup> MC LUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo, Cultrix, 1970. p. 186.



A obra Pinóquio de Collodi foi traduzida em diversas línguas (inclusive em latim). Agrada crianças e adultos do mundo todo, até hoje década de 80, é considerada pela crítica, obra prima da literatura infanto juvenil. Croce escreveu a respeito: "... a madeira com a qual Pinocchio foi esculpido é a humanida-de".<sup>121</sup>

Outros apontaram na base dessa alegre e comovente histó-ria do boneco de madeira, a quem o velho Gepeto dera a vida, a teoria da desobediência da salvação e redenção que está também na base da Bíblia.<sup>122</sup>

Hoje é fácil provar que Monteiro Lobato separou o Brasil de ontem do Brasil de hoje, encontrando um novo caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe pela raíz, com o racionalismo tradicional e abre as portas para a criatividade que precisava ser liberada.<sup>123</sup>

Sem dúvida, um dos grandes "*achados*" de Monteiro Lobato foi mostrar o "*maravilhoso*" como possível de ser vivido por qualuer pessoa. Na mistura do imaginário com a realidade concreta, ele mostra no mundo prosaico do cotidiano, a possibilidade de ali acontecerem aventuras maravilhosas que, em geral, só eram possíveis nos contos de fadas ou no mundo da fábula, e mesmo asusim, vividas por seres extraordinários.<sup>124</sup>

<sup>121</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 320.

<sup>122</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 320.

<sup>123</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 321.

<sup>124</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 354-357.

### 3. Considerando as histórias quanto ao gênero literário.

Entende-se por "*gênero literário*" como toda família a que determinada obra pertence, ou seja a da poesia, do teatro e da ficção. Sabe-se que a literatura narrativa pertence à família da ficção que é a narração em prosa literária,<sup>125</sup> ou seja em linguagem artística construída pelo pensamento lógico. As histórias podem ser:

a) Conto: quando se origina de um motivo central que pode ser um conflito, uma situação, um drama, um acontecimento, desenvolvido através de situações breves que se sucedem essencialmente dependentes deste motivo.<sup>126</sup> A história é curta às vezes em verso e narra aventuras possíveis ou extraordinárias. Faz a alegria das crianças, mas na origem não foi feita para elas. Eram narradas no campo, nos longos serões de invernos, e só mais tarde, alguém pensou em escrevê-las.<sup>127</sup>

b) Novela: é uma soma de contos. Em Literatura Infantil, o exemplo mais antigo e conhecido de estrutura novelesca é o de As Mil e Uma Noites, cujo elemento coordenador é Sherazade, que cada noite, inventava histórias para o sultão, a fim de salvar-se da morte.<sup>128</sup>

c) Romance: ficção que surgiu a partir do Romantismo. Origina-se do mesmo princípio que determina o conto, só que é bem mais complexa a trama que ali se elabora. Enquanto no conto tem-se um fragmento de mundo ou de vida, no romance tem-se um uni-

<sup>125</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 73.

<sup>126</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 73.

<sup>127</sup> RUIZ, Corina Maria Peixoto. Didática do folclore. 3a. ed., Rio de Janeiro, 1982. p. 110.

<sup>128</sup> RUIZ, Corina Maria Peixoto. p. 74.

verso completo, coerente e complexo. Devido à peculiaridade psicológica da criança (a de sua reduzida capacidade de se manter atenta durante muito tempo e também por sua natural atração pelo movimento), o romance nunca foi forma privilegiada pela Literatura Infantil.<sup>129</sup>

A partir do gênero matriz (como a ficção) e da estrutura formal escolhida (a do conto novela ou romance), a literatura narrativa pode diversificar-se em subgêneros, categorias de espécie literárias.

A análise dessas diversificações mostra a complexidade do processo de criação ficcional e a diversidade de caminhos que ela toma em seu afã de expressar as múltiplas circunstâncias da vida humana.<sup>130</sup>

4. Dependendo das peculiaridades da matéria literária, as espécies podem ser:

a) Fábula (lat. fari=falar e gr.phaō=dizer, contar algo) é a narrativa de natureza simbólica de uma situação vivida por animais, que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade.<sup>131</sup> A julgar pelos registros históricos, foi a primeira espécie de narrativa a aparecer.

Nascida no Oriente, a fábula vai ser reinvidicada no Ocidente pelo grego Esopo (século VI A.C.) e aperfeiçoada séculos mais tarde pelo escravo romano, Fedro (século I d.C.), que a enriqueceu estilisticamente. Seu grande divulgador e recriador no

<sup>129</sup> RUIZ, Corina Maria Peixoto. p. 76.

<sup>130</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 76.

<sup>131</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 77.

Ocidente moderno foi La Fontaine. No início narrada em poesia, só no século XIX, a fábula apareceu em prosa. Walt Disney e Monteiro Lobato e o próprio Andersen, são fabulistas mais atuais.<sup>132</sup>

b) Apólogo (gr apo=sobre e logos=discurso) é a narrativa breve de uma situação vivida por seres inanimados ou melhor, sem vida animal ou humana (ex.: objetos ou elementos da natureza...) que, ali adquirem vida e que aludem a uma situação exemplar para os homens. (cf. "*O sol e o vento*", "*O carvalho e a cana*" de La Fontaine). Normalmente o apólogo tem como personagens, seres que ali adquirem valor metafórico. Isto é não são símbolos como acontece com as personagens da fábula.<sup>133</sup>

c) A parábola (comparação, similitude) é a narrativa breve de uma situação vivida por seres humanos (ou por humanos e animais) da qual se deduz, por comparação, um ensinamento moral. A parábola foi muito cultivada pelos semitas, sendo a Bíblia uma de suas fontes mais ricas, "*O homem e a cobra*", "*O carreteiro atolado*" de La Fontaine. <sup>134</sup>

d) A alegoria é a expressão de uma idéia através de uma imagem, como espécie literária é uma narrativa (em prosa ou em verso) que tem significado em dois níveis: no da narrativa em si como história e no sentido figurado (cuja interpretação varia de leitor para leitor). O que distingue a alegoria é principalmente a presença de entes sobrenaturais, mitológicos, lendários... e um "tom" elevado ou sério. ("*A morte e o lenhador*" de La Fontaine).<sup>135</sup>

<sup>132</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 77.

<sup>133</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 79.

<sup>134</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 79..

<sup>135</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 79-80.

e) O mito: Sua origem perde-se no princípio dos tempos . São narrativas tão antigas quanto o próprio homem, e nos falam de deuses, duendes, heróis fabulosos ou de situações onde o sobrenatural domina. Os mitos estão sempre ligados a fenômenos fundadores : a genealogia dos deuses, a criação do mundo e do homem, a explicação mágica das forças da natureza.<sup>136</sup>

O mito apresenta a transfiguração dos seres e fenômenos naturais em "*corpos estranhos*" com forças sobrenaturais, não tem local nem época definidos. A mula sem cabeça cuja origem, dizem, é a mulher que se envolve com um padre, explica a proibição que há nessa relação. É um mito.<sup>137</sup>

f) A lenda (lat. *legenda*, *legere* ler) é uma forma narrativa antiquíssima, geralmente breve (em verso ou prosa, cujo argumento é tirado da Tradição. Consiste no relato de acontecimentos onde, o maravilhoso e o imaginário superam o histórico e o verdadeiro. É transmitida e conservada pela tradição oral. É também ligada a certo espaço geográfico e a determinado tempo, conforme lição de Câmara Cascudo.<sup>138</sup>

A "*lenda*" é muito confundida com o "*mito*", mas dele se distancia pela função e confronto. O "*mito*" é uma ação constante e individualizada de seres e até mesmo de coisas que se dão no céu e na terra.

<sup>136</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 80.

<sup>137</sup> RUIZ, Corina Maria Peixoto. p. 11.

<sup>138</sup> CASCUDO, Câmara. In: COELHO, Nelly Novaes. p. 83.

Apesar de haverem sofrido a influência das lendas europeias, as lendas brasileiras possuem uma singularidade advinda essencialmente da ironia concentrada dos índios, do riso infantil dos africanos, da "*patuscada*" dos portugueses e da alegria de viver dos italianos.<sup>139</sup>

5. Considerando a origem novelística, as histórias podem ser:

a) histórias de realismo humanitário;

b) histórias de aventura;

b.1. histórias de aventuras de fundo histórico;

b.2. histórias de espírito aventureiro e de energia vital.

a) Histórias de realismo humanitário: são as que advogam a causa dos fracos ou perseguidos, e principalmente a da criança ignorada, injustiçada ou esmagada pela engrenagem industrial absorvendo a força de trabalho. Ex.: Contos da Condessa de Ségur, de Louise M. Alcott e Coração de Edmondo Amicis.<sup>140</sup>

b) Histórias de aventuras, que podem ser de fundo histórico, ou de exaltação do espírito aventureiro ou da energia vital; e a da "*diluição*" das novelas de cavalarias em formas populares;

b.1. Histórias de aventuras de fundo histórico:

- baseadas nos valores do Romantismo em ascensão. Envolvem (heroísmo e amor de inspiração) cavaleiresca medieval. Ex.: As histórias de Vitor Hugo e Alexandre Dumas;<sup>141</sup>

<sup>139</sup> RUIZ, Corina Maria Peixoto. p. 11.

<sup>140</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 322.

<sup>141</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 281.

b.2. histórias de espírito aventureiro e de energia vital: caracterizam-se pelo elogio do naturalismo às forças vitais (que fazem do homem um gigante). Aparecem no século XIX e primeiros anos do século XX, uma série de obras que exaltam o poder do homem. São histórias de aventuras, onde a energia vital e a força de vontade são postas à prova, pelo confronto embora o homem e forças naturais que o su plantam: terras ainda não dominadas pela civilização; mares turbulentos; selvas intrincadas; altos píncaros de montanhas inexpugnáveis; desertos de gelo; espaço cósmico; etc. São aventuras heróicas ou estranhas, que de correm principalmente de viagens, ou que resultam de naufrágios. Distinguiram-se os seguintes literatos neste campo: Fenimore Cooper (O Último dos Moicanos); Frederik Marryat (Os Náufragos da Ilha Perdida); Júlio Verne (Cinco Semanas em um Balão) e (O Primeiro Homem na Lua) etc.<sup>142</sup>

Júlio Verne, foi considerado o pai da ficção científica e um dos arautos da potencialidade humana ou da energia vital a serviço da inteligência.<sup>143</sup>

As histórias de ficção científica, são as que se baseiam num sonho que parte da vida contemporânea, dos objetos cotidianos da ciência e da técnica de nossa época. É o sonho baseado numa reflexão filosófica, científica, sociológica, sobre o futuro humano. Mergulha necessariamente suas raízes no passado. É reflexão global sobre o vir a ser humano. Passado-futuro se reve lam como dificilmente indissociáveis.<sup>144</sup>

<sup>142</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 284-5.

<sup>143</sup> COELHO, Nelly Novaes. p. 280.

<sup>144</sup> HELD, Jacqueline. p. 156-7.

Observa-se que se privilegia na ficção científica, o ponto de partida de uma reflexão sobre o homem e as sociedades, e o jogo de linguagem.

A transformação das técnicas e dos modos de vida, torna rapidamente caducas algumas utopias, pois a realidade alcança e ultrapassa muito rapidamente a ficção. Qualquer que seja o interesse atual de Júlio Verne, alguns de seus temas (viagem no espaço, em direção da lua, exploração das profundezas submarinas), foram posteriormente realizadas. Prova de que a imaginação científica e imaginação literária não são tão opostas como se gosta às vezes de dizer.<sup>145</sup>

O maravilhoso segundo Claude Roy é: *"A esperança que faz histórias e ainda o que se deseja tanto que pelo menos num conto é preciso que isso se torne verdadeiro"*.<sup>146</sup>

## 6. Histórias de natureza Romântica

a) Romana, de origem renascentista italiana, de equilíbrio clássico com bases no mercantilismo imperialista, revolução agrícola e industrial, é uma ficção narrativa que se torna a expressão literária ideal da sociedade burguesa que se consolida nos séculos XVII e XVIII em Itália, Inglaterra e França. Ex.: Robinson Crusoe, de Daniel Defoe e Viagens de Gulliver, de Jonathan Swift.<sup>147</sup>

<sup>145</sup> HELD, Jacqueline. p. 156-157.

<sup>146</sup> ROY, Claude. In: HELD, Jacqueline. p. 155.

<sup>147</sup> ROY, Claude. In: HELD, Jacqueline. p. 260.



## 7. Histórias populares ou folclóricas

a) São as advindas do intelectualismo inculto formado de pensamentos elementares, emoções e de certa inteligência que constitui a alma popular. Para que as histórias sejam folclóricas é preciso:

- anonimato, isto é não ter autor determinado, ficando estas perdidas através dos tempos, despersonalizando-se;
- aceitação coletiva, adoção geral dos fatos pelo povo, que os toma para si, considerando-os como seus, modificando-os, criando outras versões;
- transmissão oral, a propagação é feita de boca em boca. Os fatos se transferem para a esfera do "*ouvi dizer*";
- tradicionalidade, é o que caracteriza a sabedoria constituída, através da qual, os fatos vão passando de geração em geração. É isto que garante a permanência e sobrevivência dos valores de uma cultura;
- funcionalidade é a razão, o motivo, a determinante que caracteriza o aparecimento do fato.<sup>148</sup>

Podem ser folclóricas ou populares, lendas, contos de fada, mitos fábulas, alegorias, apólogos, parábolas, contos maravilhosos, contos jocosos, contos novelísticos, romances, parlenhas, contos acumulativos, poesias, teatro, ou qualquer outro gênero literário, contanto que estejam de acordo com os requisitos anteriormente citados.

<sup>148</sup> RUIZ, Corina Maria Peixoto. p. 26.

As parlendas, são arrumação de palavras que, embora sem acompanhamento de melodia, são rimadas, obedecem um ritmo que a própria metrificação das sílabas lhe empresta.

Ex.:

*Hoje é domingo  
pé de cachimbo  
cachimbo é de ouro  
dã no touro...  
Touro é valente  
bate na gente...  
A gente é fraca  
cai no buraco...  
Buraco é fundo  
acabou o mundo...*<sup>149</sup>

A parlenda prepara para a poesia.

## 6. AS HISTÓRIAS E A SUA DIMENSÃO EDUCATIVA

O maior valor de uma história infantil pode apresentar é quando utilizada para educar, pois então atende às necessidades humanas em todos os seus aspectos.

<sup>149</sup> RUIZ, Corina Maria Peixoto. p. 26.

Considerando o aspecto físico mental, ela satisfaz à necessidade de repouso. No fim de um dia de atividades, exercícios físicos, trabalhos escolares a criança descansa ouvindo uma história.

Se a história ouvida, satisfaz o seu ego, seu sono será mais tranqüilo, e seu repouso mais salutar. Muitas vezes, em meio aos labores escolares, quando o professor percebe o cansaço mental dos alunos, sua desatenção ou inquietude lança mão da história, que tem o poder mágico de repousá-los e prepará-los para nova concentração nas atividades do dia.<sup>150</sup>

Do ponto de vista moral a história estimula sentimentos. O narrador pode emprestar à história o valor de sua personalidade, ministrando lições de alta significação. Ouvindo uma história, as emoções de uma criança são despertadas ao mais alto grau e ele distingue entre o certo e o errado entre o bem e o mal, como não poderia fazer por qualquer outro método didático.<sup>151</sup>

Do ponto de vista intelectual, pedagógico e lingüístico, os primitivos já usavam a história como o único instrumento pedagógico. É a mais simples e compreensiva forma literária, e permite que se ensinem muitos conhecimentos que enriquecem a mente e desenvolvem o pensamento. Com o uso de histórias, a linguagem pode ser melhorada, o vocabulário enriquecido, a expressão facilitada.

<sup>150</sup> CHAVES, Otília O. p. 22.

<sup>151</sup> CHAVES, Otília O. p. 22.

Plutarco, na antiguidade e Paulo Setúbal nos tempos modernos, em suas obras nos dão exemplo de como a história pode ser a história verdadeira de um povo; Júlio Verne, de como a história contém a ciência; Esopo e La Fontaine, como a história é lição de moral, Monteiro Lobato, de como a história pode ser compêndio de gramática ou de aritmética.<sup>152</sup>

Do ponto de vista psicológico, a história conduz a quem a ouve, a participar imaginariamente, de uma experiência de primeira mão. Não se imagina um imitador da personagem, mas assume atitude precária na experiência, coloca-se no lugar do herói, sofre os seus sofrimentos, goza as suas alegrias, tomando parte nos eventos da história, como se fora o próprio herói.<sup>153</sup>

Do ponto de vista social, a história interpreta a ciência da vida humana em suas relações sociais. Virtudes sociais, como a simpatia, o altruísmo, a solidariedade e outras, são, por meio dela, ensinadas de maneira objetiva, eficaz.

Passando o homem do estado bárbaro para a vida organizada, o contador de histórias, o pajé, que tinha, só ele, os segredos da arte de dizer, deixa de ser mero instrumento de diversão e encantamento popular, para ser o depositário das tradições da tribo, as quais ele devia transmitir às novas gerações para se conservarem e venerarem através dos tempos. Daí, tornar-se ele o preceptor, o sábio, o mago que definia os mistérios da ciência rudimentar que possuíam, e que lhes ministrava os oráculos dos deuses,

<sup>152</sup> CHAVES, Otília O. p. 23-4.

<sup>153</sup> CHAVES, Otília O. p. 23.

tais como o movimento dos astros, as alterações atmosféricas , as fantásticas mudanças das nuvens, e as combinações cromáticas no firmamento. Assim tiveram origem as primeiras lendas, mitos folclóricos, fábulas, alegorias que são as mais antigas formas de histórias.<sup>154</sup>

Em todas as épocas, os homens civilizados ou não, têm usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de difusão de idéias novas.

Ninguém ignora a poderosa influência que as histórias têm exercido nas reformas sociais por que têm passado ~~os~~ povos.

Na Inglaterra, Charles Dickens preparou o ambiente de que resultou a reforma social da regulamentação do trabalho de menores. "*A Cabana do Pai Tomás*", de Harriet B. Stowe, dizem ter feito mais para precipitar a guerra civil dos Estados Unidos da América, do que toda a propaganda anti-escravidão feita pela imprensa e pela tribuna. E no Brasil, as poesias, verdadeiras histórias de Castro Alves, como por exemplo "*O Navio Negreiro*", foram um dos mais poderosos meios de propaganda da libertação dos escravos.<sup>155</sup>

Do ponto de vista cívico, dirigem a instrução, e sua emoção inspira feitos generosos, ensinando com os exemplos de suas lendas, tradições, fábulas; ligam com firmeza, o passado ao presente, são um incentivo permanente e patriótico, por isso têm

<sup>154</sup> CHAVES, Otília O. p. 23-4.

<sup>155</sup> CHAVES, Otília O. p. 30.

um objetivo didático na consciência popular. Podem ser empregadas com imenso proveito, permitindo que se associe o dever à alegria, levando os povos a conhecerem suas tradições e a valorizarem suas origens, adquirindo assim uma personalidade definida. Ensinando a tradição, as histórias ensinam a fisionomia da vida do povo. A tradição é um fator de união da sociedade, pois um país que não tem tradição é como uma árvore que não tem raiz. Mesmo que a tradição fale de períodos angustiosos de pobreza e obscuridade mental, sobre este começo de dor, as novas gerações redimidas pelo estudo, perseverança e fé, poderão construir um país pujante e, então, o passado servirá de testemunho fiel para valorizar a qualidade dos que foram capazes de sobrepor-se à pobreza, para alcançar as venturas da abundância, da glória e da paz. 156

Do ponto de vista religioso, o antigo testamento encerra grande número de histórias, que o povo de Israel contava de geração a geração a fim de conservar o seu espírito religioso.

Como é que os pastores ecléricos transmitem a palavra de Deus nos templos em seus cultos religiosos? É contando histórias que Deus contou.

Atraída por estas histórias e a inspiração por elas comunicada, a alma popular vibra e se enrijece e se firma. Pode sofrer e vencer.

156 RUIZ, Corina Maria Peixoto. Contribuição do folclore ao ensino da matemática. Revista do Ensino. Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação e Cultura. 95(XII) agosto 1963. p. 39.

As histórias bíblicas conservadas por muitos anos, chegaram até os homens, e ainda até hoje fortalecem a fé, dão significado à vida religiosa, ensinam a orar, revelam a vontade de Deus e inspiram para vencer as tentações. A Bíblia é o maior repositório de histórias educativas que a raça humana possui.<sup>157</sup>

Do ponto de vista estético, as histórias concorrem para a formação do gosto estético, alcançando assim, o seu nível artístico no artesanato literário, o que, de outro modo, se chama o trabalho de estilo, o tratamento estilístico. A formação linguística do homem, não depende somente da gramática e do dicionário. Mais que eles, a centelha criadora do artista, tocada pelo momento feliz da inspiração, apropria-se da idéia, veste-a, aspira-a, desfia a meada de enredos e narrativas.<sup>158</sup>

Do ponto de vista recreativo, segundo Tristão de Ataíde, deve-se procurar divertir os alunos com as histórias, e ao mesmo tempo, fazer delas um meio de educação pelo divertimento, pelo interesse imaginativo, pela inclinação natural da criança pelo brinquedo, utilizando-as como uma aplicação intelectual do instinto de brincar, pois educar é justamente conduzir todas as inclinações naturais à formação do homem.<sup>159</sup>

Segundo Cunha, as histórias educam as três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade). Desenvolvem também a leitura rápida e compreensiva de um texto e ao mesmo tempo o gosto pela atividade de ler.

<sup>157</sup> CHAVES, Otília O. p. 32.

<sup>158</sup> D'AVILA, Antônio. Literatura infanto juvenil. 2a. ed., São Paulo, Editora do Brasil, 1964. p. 24.

<sup>159</sup> ATAÍDE, Tristão de. In: D'AVILA, Antônio. p. 28.

As histórias têm três finalidades mais abrangentes que são: educar, instruir e distrair.

Das três a mais importante é a terceira, porque esta precisa ser a preocupação primeira do professor, porque o interesse pela leitura e pelos livros existirá a partir dela. O prazer deve envolver as idéias e os ideais que se pretende transmitir à criança.

Se não houver a arte que traz o prazer não se conserva na criança a sua infância, sem forçar a natureza, sem provocar o amadurecimento artificial deste fruto delicadíssimo que é a alma infantil. Na medida da imperfeição humana e considerado o interesse normal e coletivo, não é possível ser um homem perfeito, sem ter sido uma perfeita criança.<sup>160</sup>

À medida que estimula o desenvolvimento e progresso da leitura autônoma, as histórias levam os ouvintes a receber maior cabedal de cultura, a desenvolver o vocabulário, a enriquecer a capacidade de redação.

As histórias preparam o ouvinte para que ele seja um futuro apreciador das letras, levando-o a exercitar o bom gosto na apreciação dos motivos literários e a familiarizar-se com as formas elegantes da linguagem.

Outra importante finalidade educativa das histórias é enriquecer os interesses infantis, à medida que realça as qualidades morais, os bons costumes, o respeito ao semelhante.

<sup>160</sup> CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Como ensinar literatura infantil. Belo Horizonte, Bernardo Alvares, 1968. p. 34-36.



As histórias têm também a oportunidade de dar vasão à vida cotidiana, com incentivo porém, à afirmação de nobres ní - veis de aspiração pessoal, compreensão normal dos sentidos familiares e de larga compreensão humana.<sup>161</sup>

Outras vantagens educativas que as histórias apresentam são também:

a) desenvolver a imaginação infantil que é uma força divina, pois como o artista a criança tem a capacidade de transformar um pouco de areia num lindo castelo cor-de-rosa. Nada mais indicado para formar uma imaginação sadia, poderosa e equilibrada do que a educação por meio de histórias que, através de nuances, separa o material do espiritual e o acessório do essencial;<sup>162</sup>

b) proporcionar emoções: as histórias suscitam emoções diversas penetrando no coração das crianças, fazendo vibrar a sua sensibilidade, encerrando mensagens de amor, bondade e compreensão.

Como é difícil agradar a criança quando não se conhece os seus anseios, possibilidades e riqueza de imaginação, o contador de histórias deve ter amizade à criança, criando uma atmosfera de onde partam as ondas que cativam e emocionam;

c) despertar alegria: a criança precisa rir, e a alegria é o tônico do bom humor, trazendo repouso para o espírito, e dando aos fatos o seu justo valor bem como acalmando a imaginação quando ela quer conduzir a uma distância muito longa.<sup>163</sup>

<sup>161</sup> PINTO, José Benedicto. p. 43-45.

<sup>162</sup> MONTEIRO, Conceição P. & OLIVEIRA, Maria Helena de. p. 86.

<sup>163</sup> MONTEIRO, Conceição P. & OLIVEIRA, Maria Helena de. p. 86-87.

d) proporcionar realidade: algumas histórias do mundo que cerca a criança, conhecidas por parábolas da natureza, são baseadas em fatos científicos. Nada melhor para ensinar a vida dos animais e plantas, que estas alegorias;

e) incentivar o julgamento pessoal: alguns contos, oferecem imagens da vida sob forma de fábula e poesia. Apresentam simplesmente, um episódio sem analisar se é bom ou mau e a criança é levada a pensar se é desejável ou não.

As histórias, têm as mesmas características de um jornal que chegou à mão, trazendo uma evidência da vida que deve ser examinada, julgada, conduzindo à independência de espírito.<sup>164</sup>

Ainda quanto ao aspecto educativo, através das histórias é possível conseguir:

a) expansão da linguagem infantil, através da facilitação da expressão e articulação de vocabulário;

b) estímulo à inteligência, desenvolvendo o poder criador do pensamento infantil;

c) aquisição de conhecimentos, alargando os horizontes e ampliando as experiências infantis;

d) socialização, indentificando o ouvinte com o grupo e ambiente, levando-o a estabelecer associações, por analogia, entre o que ocorre e o que conhece;

<sup>164</sup> MONTEIRO, Conceição P. & OLIVEIRA, Maria Helena de. p. 87.

e) revelação das diferenças individuais, facilitando à professora o conhecimento de características predominantes em seus alunos, evidenciadas através das reações provocadas pelas narrativas;

f) cultivo da memória e atenção, através da reprodução dos fatos narrados;

g) cultivo da habilidade de comunicação, levando os ouvintes a trocarem idéias entre si, a respeito dos eventos das histórias narradas;

h) cultivo do raciocínio abstrato, conduzindo o aluno a deduzir conhecimentos matemáticos e científicos, das histórias narradas, como séculos, numeração, problemas da vida diária;

i) cultivo do senso interpretativo e crítico, incentivando a interpretação e crítica das histórias pelos ouvintes, após à sua narração;

j) integração de áreas do currículo num sentido globalizador, usando as histórias como motivo de experiências que globalizem todas as atividades a serem realizadas.<sup>165</sup>

Conhecida a fisionomia mental e moral, nos seus instintos e inclinações, predileções e interesses, o mundo mágico da infância, sua tendência animista, o gosto da aventura e do mistério, do desconhecido e do heróico, do belo e do puro, de construir e sonhar, de dramatizar e simbolizar, empenham-se escrito

<sup>165</sup> D'AVILA, Antônio. Práticas escolares. 2a. ed., São Paulo, Saraiva, 1968. p. 181.

res de todos os tempos em alimentar o crescimento espiritual , social e moral, recolhendo lendas, lembranças de velhas idades, fatos heróicos, poesia e ficção, narrativas, tradições meio esquecidas, mitos e histórias. Pode o professor educar para oferecer à criança em suas várias idades, uma substância literária como motivo de auxílio decisivo, na formação integral da personalidade, preparando-a para isto na infância que é sem dúvida a fase mais importante da vida humana.<sup>166</sup>

<sup>166</sup> D'AVILA, Antônio. p. 181-2.

## CAPÍTULO III

### CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS A RESPEITO DAS UNIDADES DE EXPERIÊNCIAS. SEU EMPREGO E VALOR EDUCATIVO

#### 1. A NECESSIDADE DE EXPERIÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DIRIGIDA AO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE INTEGRAL DO ALUNO

Nos tempos contemporâneos cabe ao ensino fundamental, a responsabilidade de contribuir decisivamente para o desenvolvimento da personalidade do aluno sua integração social e participação na obra do bem comum.<sup>1</sup>

Para que se compreenda esse conceito em todo seu alcance, pode-se tomar como ponto de partida a luta contra o intelectualismo que é um processo puramente mecânico e fotográfico, mero armazenamento de conhecimentos que deforma e martiriza a criança, fazendo dela, desde a mais tenra idade, um intelectual.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> BRASIL, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Departamento de Ensino Médio. Habilitações profissionais do ensino de segundo grau: diretrizes, normas, legislação. Brasília, Expressão e Cultura, 1972. p. 31

<sup>2</sup> PILOTTO, Erasmo. Problemas de educação. Curitiba, s.e., 1966. p. 83.

A luta deve ser em nome de uma escola que, em síntese , preocupe-se com o desenvolvimento harmônico e pleno do educando, explorando-lhe as potencialidades, para levá-lo a participar no processo permanente da criação de uma vida mais elevada. O educando não é apenas a sua memória e inteligência que existem autônomas. O aluno é um complexo, funcionando organicamente, em que nem cabe isolar partes, nem mesmo o físico e psíquico. É um todo que se resume na palavra personalidade. Por outro lado, a cultura e a vida pouco têm que ver com o "*sui-generis*" departamento dos conhecimentos escolares.<sup>3</sup>

Não se compreende, como é possível que a escola corrente não se houvesse impressionado com toda a riqueza supreendente de vida e de possibilidade que é o ser todo do educando. É preciso que se redescubra novamente o homem.<sup>4</sup>

A escola tem ignorado a vivência empolgante da arte, para cuidar de tarefas muitas das quais nem sequer têm sentido consideradas em face do que verdadeiramente se entende como cultura.<sup>5</sup>

O homem e a humanidade viveram experiências grandiosas e a escola, entanto, se coloca em uma sombra triste à margem, com seus valores puramente escolares, que ninguém reconhece quase nunca como os autênticos valores com que a vida se engrandecem.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> PILOTTO, Erasmo. p. 83-4.

<sup>4</sup> PILOTTO, Erasmo. p. 84.

<sup>5</sup> PILOTTO, Erasmo. p. 84.

<sup>6</sup> PILOTTO, Erasmo. p. 84.

*Educação integral é então, u'a mudança de eixo em que se passa a considerar o educando no bio-psiquismo total que constitui a sua personalidade, mas u'a mudança de eixo em que se possa procurar levá-lo a participar, na medida em cada caso possível, da plenitude da cultura, e dos autênticos valores criados pela cultura humana.*

Passa-se então, dar uma importância fundamental à educação física, à educação artística, à formação política e social, à atividade manual não mecânica. É fácil de compreender que não se trata de acrescentar mais uma ou outra atividade ao currículo escolar, nem de um insensato retorno ao ideal pansófico de ensinar tudo a todos, mas de por em movimento toda a personalidade num sentido integrizador.

Estas concepções de educação integral, são derivadas da psicanálise e aspiram à totalidade. Parte-se de uma poderosa atitude positiva, de uma poderosa e rica concepção da vida humana, que vai entrar em cena como uma das idéias axiais de uma nova antropologia filosófica e de uma nova concepção social e política.<sup>8</sup>

Onde se pode ver mais plenamente o sentido do verdadeiro Humanismo da Educação é em sua exigência de formação integral do homem em sua plenitude, sobre todos os aspectos, social, psicológico, cívico, moral, estético, religioso, social, econômico, político, sexual, de maneira harmônica.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> PILOTTO, Erasmo. p. 85.

<sup>8</sup> PILOTTO, Erasmo. p. 85.

<sup>9</sup> PILOTTO, Erasmo. p. 83.

Como a escola tem ignorado a vivência empolgante da arte para educar, seria interessante que se passasse a utilizar as histórias de Literatura Infantil que são verdadeiras obras de arte, para formar a personalidade integral do homem e já se constatou que existe tal possibilidade, devido à ampla dimensão educativa que as histórias apresentam.

As histórias têm valor educativo porque oferecem experiências vitais e segundo Dewey a escola deve ser a própria vida.

Entretanto os métodos pedagógicos usados para o desenvolvimento das experiências, devem ser tais que assegurem que a educação dos alunos envolva mudanças fundamentais e permanentes e que seu aprendizado não seja superficial, que não consista de idéias inertes que permaneçam como manifestações exteriores, em lugar de tornar-se transformações internas, mas envolva compreensão e conhecimento em sentido pleno.<sup>10</sup>

Pensar em currículo em termos de atividade, de experiência, mais do que em termos de conhecimento a adquirir e de fatos a armazenar tem origem no papel central representado pela idéia de experiência na filosofia educacional de Dewey, encontrando também apoio na obra de estudiosos como Piaget e Bruner, que encaram a educação como um processo de desenvolvimento cognitivo e consideram as principais funções dos professores a assistir os alunos na aquisição dos conceitos que os capacitem a integrar eficazmente com seu meio ambiente.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> KELLY, Albert Victor. O currículo teoria e prática. São Paulo, Harper, 1980. p. 33.

<sup>11</sup> KELLY, Albert Victor. p. 53.



Todo conhecimento, segundo Dewey é basicamente redutível a forma de conhecimento científico, se for ele resultado de experimentação empenhada para resolução de problema apresentados por todos os aspectos de nosso ambiente humano, não só aspectos físicos mas também sociais, culturais, estéticos e morais.<sup>12</sup>

A expressão "*experiência de aprendizagem*" segundo Tyler, não é equivalente ao conteúdo de que trata o curso, nem às atividades desempenhadas pelo professor. A expressão "*experiência de aprendizagem*" refere-se à interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir. A aprendizagem ocorre através do comportamento ativo do estudante: este aprende o que ele mesmo faz, não o que faz o professor. Os meios essenciais de educação são as experiências proporcionadas, não as coisas a que o estudante é exposto.<sup>13</sup>

Quando se considera a experiência como interação do estudante com seu ambiente implica que é necessário a atividade do aluno, que alguns aspectos do ambiente lhe atraem a atenção, e que é a esses aspectos que ele reage.<sup>14</sup>

O professor fornece experiências educacionais a um estudante criando um ambiente e estruturando a situação de modo a estimular o tipo de reação desejada. É necessário entretanto, que conheça de alguma forma as espécies de interesses e antecedentes dos seus alunos para poder fazer algum prognóstico sobre

<sup>12</sup> KELLY, Albert Victor. p. 53.

<sup>13</sup> TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. 3a.ed., Porto Alegre, Globo, 1976. p. 57.

<sup>14</sup> TYLER, Ralph W. p. 58.

a probabilidade de que uma determinada situação produza uma reação no estudante; e, além disso, consiga a espécie de reação que é essencial a aprendizagem desejada.<sup>15</sup>

O método pelo qual o professor controla a experiência de aprendizagem é através da manipulação do ambiente de modo a criar situações estimulantes - situações que evocarão o tipo desejado de comportamento.<sup>16</sup>

O professor precisa variar as experiências de modo a oferecer algumas que possam ser significativas para cada um dos alunos de classe. O problema de seleção de experiências de aprendizagem é pois, o de identificar as espécies de experiências capazes de promover determinados objetivos educacionais, e também o problema de como criar situações que evoquem ou proporcionem aos estudantes as espécies desejadas de experiências de aprendizagem.<sup>17</sup>

Existem alguns princípios gerais que se aplicam à seleção de experiências de aprendizagem; quaisquer que sejam os objetivos a atingir:

- a fim de ser alcançados um objetivo, o estudante precisa ter experiências que lhe dêem uma oportunidade de praticar a espécie de comportamento implicada pelo objetivo. Ex.: se um dos objetivos é desenvolver a habilidade de solução de problemas, ele não poderá ser alcançado a menos que as experiências de aprendizagem dêem ao estudante, ampla oportunidade de resolver problemas;

<sup>15</sup> TYLER, Ralph W. p. 88.

<sup>16</sup> TYLER, Ralph W. p. 58.

<sup>17</sup> TYLER, Ralph W. p. 59.

- a experiência de aprendizagem deve ser de tal natureza que o estudante obtenha satisfações de seguir a espécie de comportamento implicada pelos objetivos. Ex.: se as experiências de aprendizagem referem-se ao objetivo de desenvolver interesses de leitura. Não só as experiências devem dar ao aluno a oportunidade de realizar essas leituras, e ainda proporcionar - lhe satisfações na prática deste comportamento para que a experiência da aprendizagem seja eficaz. O professor precisa estar informado a respeito dos interesses e necessidades dos alunos , bem como sobre as necessidades humanas fundamentais, para julgar se determinadas experiências de aprendizagem serão satisfatórias aos estudantes em causa;<sup>18</sup>

- as reações que se têm em vista na experiência precisam estar incluídas no âmbito das possibilidades para os estudantes a quem se destinam, isto é, precisam ser apropriadas ao nível atual de adiantamento do aluno, às suas predisposições, começando o professor do ponto onde o aluno se encontra;<sup>19</sup>

- a mesma experiência de aprendizagem produzirá diversos resultados, tendo a possibilidade de favorecer mais de um objetivo de aprendizagem. Ex.: ao mesmo tempo que o aluno está resolvendo problemas de saúde, adquire certa informação neste campo;<sup>20</sup>

Certos tipos comuns de objetivos, são verdadeiras demonstrações de como experiências de aprendizagem são eficazes para sua execução. Ex.: experiências de aprendizagem para desenvolver

<sup>18</sup> TYLER, Ralph W. p. 60-61.

<sup>19</sup> TYLER, Ralph W. p. 61.

<sup>20</sup> TYLER, Ralph W. p. 61.

a habilidade de pensar: pensar é relacionar duas ou mais idéias e não repeti-las. São vários os aspectos de pensamento, de modo que é raro um professor concentrar-se num só aspecto. Existe o pensamento dedutivo, o indutivo, o lógico. Como a experiência precisa dar ao estudante a oportunidade de exercer essas espécies de pensamento, é importante que a situação seja de molde a estimular esse tipo de pensamentos. Ao se defrontarem com problemas a que não podem dar solução imediata os estudantes exercem vários tipos de pensamento, significando que as experiências de aprendizagem com vistas a desenvolver a aptidão de raciocinar utilizarão vários problemas e estes precisam ser reais para os alunos, a fim de que suscitem as reações que por parte dele se esperam.<sup>21</sup>

Os problemas não devem ser do tipo que se resolve, consultando o livro de texto ou algum outro material de referência, mas um dos que requerem relacionamento de vários fatos e idéias para se obter qualquer espécie de solução. É também interessante que se baseiem nos fatos da vida normal.

As fases de como pensar que o estudante deve seguir são:

- a) perceber uma dificuldade ou uma questão, não pode ser resolvida no momento;
- b) identificar mais claramente o problema pela análise;
- c) testar as hipóteses por meios apropriados;
- d) tirar conclusões, ou seja, resolver o problema.

<sup>21</sup> TYLER, Ralph W. p. 62.

Em casos particulares, nas fases de solução de problemas podem variar, e algumas delas talvez sejam desnecessárias; de um modo geral, porém, as experiências de aprendizagem devem dar ao estudante uma oportunidade de observar todas as fases da solução de problemas para ver o que cada uma delas resolve e adquirir habilidade em seguir as fases necessárias.<sup>22</sup>

Às vezes é difícil aos estudantes delinear soluções ou explicações possíveis. A maioria dos estudantes não é capaz de sugerir mais de uma ou duas soluções ou explicações a menos que eles sejam excepcionalmente férteis em recursos.

É evidente que a ajuda que se presta nesse ponto da aprendizagem promove maior habilidade na solução de problemas. É proveitoso mostrar aos estudantes diversas soluções ou diversos fatos e condições possíveis de considerar, fazendo com que eles pratiquem a sugestão de várias possibilidades quando estão atacando problemas.<sup>23</sup>

Alguns estudantes encontram dificuldades para resolver problemas por falta de estrutura conceptual com que analisar o problema e enfrentar os seus diversos elementos. Ensinar os estudantes a pensar inclui dar-lhes prática do uso de conceitos básicos, esquemas no encarar o fenômeno que constitui o objeto do pensamento, de modo que eles disponham de um mecanismo com o qual analisar e sondar o problema. Pressuposições e generalizações básicas, servem para fornecer uma espécie de estrutura conceptual mediante a qual o estudante pode considerar o problema e relacionar os vários elementos do fenômeno envolvido;<sup>24</sup>

<sup>22</sup> TYLER, Ralph W. p. 63.

<sup>23</sup> TYLER, Ralph W. p. 64-5.

<sup>24</sup> TYLER, Ralph W. p. 65.

- experiências de aprendizagem úteis na aquisição de informação: habitualmente, a espécie de informação a ser adquirida, inclui leis, teorias, experimentos e a evidência em apoio de generalizações, idéias, fatos e termos. Presume-se que tal objetivo só seja importante quando a informação é considerada funcional, utilizada em conexão com o ataque do estudante a problemas, com a orientação de suas práticas e coisas semelhantes. Não se presume que a informação seja importante como um fim em si mesma.

A informação como um fim em si mesma conduz aos seguintes defeitos:

- memorização;
- rápido esquecimento;
- lembrança por parte do estudante a respeito da informação, apenas sob a forma de fragmentos isolados, sendo incapazes de relacionar os itens de modo organizado ou sistemático;
- falta de familiaridade com as fontes de informação exata e recente, o que atrapalha na resolução de problemas contemporâneos que requerem informação em dia, para que os estudantes saibam voltar-se a fim de obter informação fidedigna.<sup>25</sup>

Para anular esses defeitos convém:

- criar situações de aprendizagem em que a informação é obtida como parte de um processo total de solução de problema;

<sup>25</sup> TYLER, Ralph W. p. 60-68.

- outra base para que uma atividade possa ser satisfatória, é fazer com que se ligue a alguma outra experiência que seja agradável. Exemplo: crianças que não têm interesse fundamental pela leitura, poderão gostar mais, se esta experiência for inserida numa situação social que seja satisfatória, ou ligada a outras experiências que proporcionem prazer.

Crianças menores, que ainda não têm delimitação e canalização de interesses, obtêm satisfações em simples sensações e variedades de atividades livres. A satisfação da curiosidade também é uma fonte de prazer para as crianças menores.

Quando uma atividade torna-se enfadonha, é necessário que se adote um novo enfoque a fim de deslocar o interesse, de modo que se use materiais diferentes e a colocação de aprendizagem num contexto completamente novo que seja aprazível ao aluno.<sup>31</sup>

O processo de planejamento de experiências de aprendizagem não é um método mecânico de estabelecer experiências prescritas de modo definido para cada objetivo particular. É antes um processo criativo que leva o planejador a considerar os objetivos desejados e refletir sobre as espécies de experiências que lhes possam ocorrer ou que sabe estarem sendo usados por outros. Assim considerando, o currículo formula mentalmente uma série de possibilidades de coisas a fazer, atividades a desenvolver, materiais a usar.

<sup>31</sup> TYLER, Ralph W. p. 71-72.

- selecionar apenas informações importantes para incluí-las como dignas de serem lembradas, pois há menos probabilidade de esquecimento, quando o conteúdo é usado com frequência;
- criar situações em que a intensidade e a variedade das impressões causadas pela informação aumentem a probabilidade de serem recordados esses itens importantes;
- usar frequentemente as informações a fim de que elas constantemente sejam lembradas e se aumente a possibilidade de associação posterior, dando maior significado à informação em causa;
- proporcionar situações de aprendizagem que envolvam a reorganização de informações de diversas maneiras apropriadas às diferentes espécies de situações em que a informação pode ser usada;
- habituar o aluno à consulta de várias fontes para obtenção de informação fidedigna;<sup>26</sup>
- experiências de aprendizagem úteis ao desenvolvimento de atitudes sociais: Os objetivos desenvolvidos por experiências deste tipo são os de Estudos Sociais, Literatura, Arte, Educação Física, atividades extra-curriculares. As atitudes sociais podem ser desenvolvidas nas pessoas da seguinte forma:
  - assimilação do ambiente, compreendendo as coisas aceitas como axiomas pelas pessoas que convivem em sociedade, e os pontos de vista comumente adotados pelos amigos e conhecidos;

<sup>26</sup> TYLER, Ralph W. p. 67-8.



- fornecimento de experiências agradáveis, pois em geral quando uma pessoa tem experiências, satisfatórias numa determinada situação, ela desenvolve uma atitude favorável para com al gum conteúdo ou aspecto dessa experiência;

- organização de experiências traumáticas, que tenham um profundo envolvimento emocional;

- desenvolvimento de atitudes através de processos intelectuais diretos, vendo-se as implicações de um determinado com portamento, analisando-se a natureza de um objeto ou processo particular.<sup>27</sup>

As experiências traumáticas que envolvem reações emocionais intensas são as mais difíceis de controlar para serem usadas sistematicamente num programa educacional. Entretanto histórias e dramatizações podem favorecê-las.

Para que as experiências sejam úteis ao desenvolvimento de atitudes sociais, os ambientes da escola, lar, igreja, e o restante da comunidade no tocante às atitudes que são desenvolvidas precisam harmonizar-se entre si; a imprensa, a TV, e outros meios de comunicação também devem ter os seus valores enfatizados pela escola, interagindo com ela harmoniosamente, para que aumente o grau de coerência do ambiente com o propósito de que sejam reforçadas as atitudes sociais em vez das egoístas.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> TYLER, Ralph W. p. 69.

<sup>28</sup> TYLER, Ralph W. p. 70.

Muitas vezes os alunos precisam ter uma experiência direta do problema, de apreciarem por si mesmos a gravidade do desemprego, por exemplo, a fim de obter um auditório sincero para as maneiras possíveis de enfrentar esse problema. A literatura, o cinema, a televisão, podem, muitas vezes facultar a apreciação pessoal de alguma espécie de situação social, apreciação essa que não se obtenha de um simples estudo de dados.<sup>29</sup>

As mudanças de atitudes brotam das mudanças de ponto de vista dos estudantes, e isso provém, ou de um novo insight, ou novo conhecimento da situação. As experiências de aprendizagem são pois estabelecidas de modo a oferecerem oportunidades de insight e satisfação:<sup>30</sup>

- experiências de aprendizagem úteis ao desenvolvimento de interesses:

Os interesses são objetivos educacionais importantes, por que inevitavelmente a pessoa dirige atenção para o objeto do seu interesse. O requisito fundamental de aprendizagem para desenvolver interesses é capacitar o estudante a obter satisfações na área de experiência em que deve ser desenvolvido o interesse. As experiências de aprendizagem precisam proporcionar satisfações ao estudante, as quais podem advir de diversas fontes. Ex.: satisfações básicas que parecem ser comuns a todas as pessoas : satisfações que atendem às necessidades físicas como: alimentação, repouso etc.; satisfações do sucesso, que são as que conduzem à realização de aspirações; e assim por diante;

<sup>29</sup> TYLER, Ralph W. p. 71.

<sup>30</sup> TYLER, Ralph W. p. 71-2.

À medida que essas coisas assumem forma, toma-se nota delas como experiências de aprendizagem. Ao se registrarem por escrito, talvez seja conveniente expressar com maior detalhe o que precisam incluir. Um esboço inicial de certas experiências de aprendizagem deve ser cotejado cuidadosamente com os objetivos visados para testar se realmente as experiências propostas dão ao aluno a oportunidade de manifestação comportamental que os objetivos implicam.<sup>32</sup>

## 2. O ENSINO POR UNIDADES É UM PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES

A idéia da unidade sempre se opõe à da fragmentação da aprendizagem através de matérias e de experiências discriminadas.<sup>33</sup>

Com ela se procura valorizar a atividade de aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e prática de experiências de aprendizagem, de forma global, total, em contraposição ao trabalho de aprender parceladamente, matéria por matéria, hábito por hábito, conhecimento por conhecimento, trazendo como consequência a dispersão da atenção, a fragmentação dos esforços e desinteresse pela aprendizagem.<sup>34</sup>

<sup>32</sup> TYLER, Ralph W. p. 74.

<sup>33</sup> D'AVILA, Antônio. p. 213.

<sup>34</sup> D'AVILA, Antônio. p. 213.

Nos primeiros anos de sua existência, a criança observa de forma globalizada, enquanto brinca, desenha, dramatiza e conhece. Este processo perdura durante algum tempo do desenvolvimento infantil, abrangendo o período que a criança entra para a escola e desenvolve a primeira etapa de ensino de primeiro grau. Em face do mundo e em frente à multiplicidade de estímulos, que ele lhe oferece, reage o aluno infantil, de maneira total, recebendo por todas as vias aquisitivas, sensoriais, os excitantes do ambiente e dando a cada situação criada, resposta adequada certa e precisa.<sup>35</sup>

Os métodos usados na primeira etapa do ensino de primeiro grau, não acompanham a forma global da percepção da criança, pois incentivam a fragmentação da mente, da atenção e do esforço já que pela distribuição de matérias a criança aluno recebe doses de conhecimentos, doses de habilidades, porções de ciências, letras e artes.

O que mata a qualidade do trabalho, e a energia nele dispendida, é a dispersão dos estudos: demasiadas lições por dia, demasiadas matérias no programa escolar.<sup>36</sup>

Analisando este mal, pedagogos tentaram encontrar processos didáticos globalizadores, totalizadores da aprendizagem, a fim de provar os erros e falhas do processo discriminador, antes criado.

<sup>35</sup> D'AVILA, Antônio. p. 213.

<sup>36</sup> D'AVILA, Antônio. p. 213.

A idéia que então se impôs foi a da unidade, da totalização do conhecimento, das habilidades e das atitudes através de centros eixos ou círculos de atividade mental.<sup>37</sup>

Os alquimistas da Idade Média, procuravam a pedra filosofal ou o elixir da longa vida, também os didatas procuraram o método único universal, tão geral e válido que servisse para orientar o trabalho de qualquer professor, em qualquer nível e em qualquer tipo de aprendizagem.<sup>38</sup>

Comênius, em sua obra *Didáctica Magna* em 1657, torna bem explícita a aspiração de propor um método único, ao se referir a um "*método do desenvolvimento natural*" que serviria para ensinar qualquer assunto a qualquer pessoa. Entretanto lançou apenas diretrizes gerais deste método, sem chegar a legar aos educadores as fases de sua concepção metodológica.<sup>39</sup>

Com os seus dons e ocupações, Froebel usou a idéia de unidade didática, quando buscava a unidade da experiência infantil. Tentou através de uma unidade no jogo das formas, cores, números, conjuntos, garantir a uniformidade contra a disposição e fragmentação.<sup>40</sup>

Entre 1776-1841, Herbart lançou algumas idéias merecedoras de um estudo especial, pois elas fundamentaram a maioria dos métodos do século XX.

<sup>37</sup> D'AVILA, Antônio. p. 214.

<sup>38</sup> OLIVEIRA, Irene Estevão de. A atividade docente, seus diferentes aspectos. *Curriculum*. Rio de Janeiro, 9 (3), jul/set. 1970. p. 10.

<sup>39</sup> OLIVEIRA, Irene Estevão de. p. 18.

<sup>40</sup> D'AVILA, Antônio. p. 214.

O método herbartiano preconizador de passos formais é consequência de concepções psicológicas, cujos pontos capitais são os seguintes:

- a percepção sensorial é que gera os estados mentais não há idéias inatas; a mente do ser que nasce é uma página em branco, mas com o poder de entrar em contato com o mundo exterior, através do sistema nervoso;

- a mente é uma unidade indivisível orgânica que conjuga vários elementos e apresenta vários estados, visto que ela é afetada pela variedade de estímulos exteriores;<sup>41</sup>

- os elementos que compõem a mente são as idéias ou representações, as quais podem ser semelhantes;

- as semelhantes se unem; as disparatadas se diluem mas as contrárias entram em conflito, do qual resulta o domínio de uma e a subjugação de outra;

- a idéia dominada permanece como uma tendência, que pode voltar ao plano consciente se, unida a outras idéias, não perturbar a unidade da consciência;

- uma idéia é apercebida quando, além de ser consciente, está integrada no todo unitário da consciência, o qual é constituído de massas aperceptivas;

- uma nova idéia ou representação precisa inserir-se na massa aperceptiva preexistente para ser incorporada ao acervo de nossa mente.<sup>42</sup>

<sup>41</sup> OLIVEIRA, Irene Estevão de. p. 13.

<sup>42</sup> OLIVEIRA, Irene Estevão de. p. 13-14.

Para Herbart a instrução, deve ser educativa, visando a formação de idéias, partindo da experiência sensível. Os estudos precisam ser correlacionados para favorecerem a unificação da mente. As quatro fases que regem a aquisição de idéias são : clareza, associação, sistema e método.<sup>43</sup>

Dois discípulos de Herbart Ziller e Rein, aperfeiçoaram a concepção herbartiana, transformando os passos formais, relativos à forma da instrução, ao seguinte: preparação, apresentação, associação, generalização (sistematização, ou recapitulação) e aplicação.

Na fase preparatória, predispõe-se o aluno para a aquisição de novas idéias, fazendo-se uma revisão dos conhecimentos que ele já tem.<sup>44</sup>

Na fase seguinte, apresentação, expõe-se com a máxima clareza as novas idéias, relacionando-as com as velhas idéias na fase de associação. No passo correspondente à generalização, passa-se da intuição às idéias gerais ou da sensação à elaboração abstrata. Finalmente, aplicam-se os novos conhecimentos em tarefas apropriadas, especialmente ligadas a situações práticas e reais.

Este sistema encontrou adeptos na Europa, América do Norte, por ser a primeira formulação concreta da idéia de um método único, universal e geral.<sup>45</sup>

<sup>43</sup> OLIVEIRA, Irene Estevão de. p. 14.

<sup>44</sup> OLIVEIRA, Irene Estevão de. p. 14.

<sup>45</sup> OLIVEIRA, Irene Estevão de. p. 14.

O sistema herbartiano poderia ser considerado um método moderno, ou ativo. No entanto, hoje, é um sistema de valor puramente histórico, quer por ter inspirado outras concepções metodológicas mais avançadas, quer porque, na prática, tornou-se este reotipado, rotineiro e aplicável apenas aos velhos programas, organizados sob a forma de pontos ou de lições isoladas.<sup>46</sup>

O método herbartiano aconselhava a correlação de assuntos, sugerindo alguma disciplina como núcleo aglutinador de conhecimentos, mas não chegava à globalização, não favorecia a socialização das situações de aprendizagem. É um método muito intelectualista, apesar de partir da experiência sensível, por ser na teoria das ideias ou representações. Dá pouca margem à liberdade e a criatividade do aluno, centralizando-se mais no mestre que no educando.<sup>47</sup>

Entretanto, o método único sonhado por Comênius e os passos formais de Herbart, fizeram escola no campo da Didática. Seguindo a trilha desses ilustres educadores, seguem-se várias formulações do método único. A. M. Aguayo em sua Didática da Escola Nova cita: Sallwürk, Dörpleed, Marteg, Torres, Gaudiçg, Rude, Marguire.<sup>48</sup>

O sistema Morrison foi um método que se destacou entre todas estas tentativas de construir um sistema de ensino válido em qualquer hipótese e composto de fases que se sucedem obrigatoriamente e que garantem o domínio do conhecimento: pré-teste ;

<sup>46</sup> OLIVEIRA, Irene Estevão de. p. 15.

<sup>47</sup> OLIVEIRA, Irene Estevão de. p. 15-6.

<sup>48</sup> OLIVEIRA, Irene Estevão de. p. 15.



ensino; testar os resultados; adaptar os procedimentos; ensinar e testar outras vezes até alcançar-se a verdadeira aprendizagem. Esta fórmula genérica não pode ser considerada a rigor um método de ensino nem pelo próprio autor, que mesmo admitiu ter formulado um esquema didático aplicável às ciências que, ajusta-se apenas a matérias de cunho reflexivo.

Entre os tratadistas americanos do norte que propuseram construções metodológicas, com foros de método único destacam-se: Wynne, Miller, Thayer, Umstaldt, Billet, Goetting, Burton todos do século XX.<sup>49</sup>

Dois sistemas que tiveram suas origens no método único e que vogaram no início deste século foram: o Sistema Montessori e os Centros de Interesse de Decroly. Não chegam a ser métodos de ensino, mas contêm conquistas definitivas no campo da Didática. Eles firmaram e confirmaram princípios importantíssimos da Escola Nova, tais como o do interesse, o da liberdade, o da atividade, o da globalização, o da individualização e o da socialização. O Sistema Montessori abrange inúmeras técnicas específicas, ligadas a um material didático, rico e engenhoso, e já comprovou fartamente sua eficiência no nível a que se aplica. O Sistema Decroly é uma forma de organizar e globalizar as matérias de ensino, de estruturar as atividades docentes e discentes na primeira etapa do ensino de primeiro grau, sem chegar a instituir-se como método didático, embora as três fases que o

<sup>49</sup> OLIVEIRA, Irene Estevão de. p. 16-7.

compõem: observação, associação, expressão, poderiam ter gerado uma excelente concepção metodológica, se esta fosse o objetivo do educador belga.<sup>50</sup>

O sistema decroliano, o centro de interesses, é todo fundado no interesse como ponto de partida, para a aquisição de noções, hábitos e atitudes fundada no princípio da unidade. Em torno de um assunto, de um conhecimento, de um centro organiza-se essa unidade, com as atividades de observação e pesquisas, de associação no tempo, e no espaço, de expressão oral e escrita, ação lúdica e documentação. Não há matérias a serem estudadas, há aspectos explorados pelo pensamento, tratados pela escrita e desenho, trabalhos manuais, cálculo, leituras, de sorte que, cada unidade desdobrada em sub-unidades, garante a atenção e o interesse.<sup>51</sup>

Alguns anos após Decroly com bases na experiência rural, onde há planos de preparo da terra, semeadura, cuidados, colheita, transporte e distribuição, surgiram os projetos, como processo didático em que também a unidade didática está garantida. Fundados no interesse da ação planejada, pensada metodicamente e levada a cabo através de passos, o projeto criou uma nova fase ao problema da unidade na aprendizagem. Tendo como ponto de partida a situação problemática, vital, a situação real, o projeto se realiza com o planejamento do trabalho, a procura do ma

<sup>50</sup> OLIVEIRA, Irene Estevão de. p. 18.

<sup>51</sup> D'AVILA, Antônio. p. 214.

terial e a organização de equipes, até chegar à conclusão controlada pela chancela da própria experiência. Garantem no projeto a desejada unidade do espírito, a concentração, o interesse e mais, a motivação do trabalho, graças aos próprios estímulos desse trabalho, à atividade que proporciona ao pensamento e às mãos, um consórcio educativo entre o planejado e o executado, o em vista e o conseguido.<sup>52</sup>

Entretanto, é a Dewey, em sua obra *"Como Pensamos"*, na qual sugere que é proveitoso utilizar um problema realizando sua análise e buscando solução, como também a Friedrich Herbart a quem se deve o mérito de fundamentar o trabalho por unidades.<sup>53</sup>

Segundo Nerbovig, uma unidade é: *"uma organização de objetivos, atividades e meios centrados em um propósito o problema e preparada para seu uso em uma situação ensino aprendizagem."*<sup>54</sup>

O que importa, afinal, é que há uma idéia comum como substrato dessas denominações; idéia que defende a organização do ensino em torno de um aspecto importante do mundo, da vida, de uma ciência, de uma arte..., negando que a situação ensino-aprendizagem possa, legitimamente, ter como centro uma pluralidade de elementos, cuja conexão seja de cunho artificial. Como um dos sentidos da palavra unidade vigora: *"qualidade do que é um, por oposição à pluralidade, e é neste sentido que foi proposta"*.<sup>55</sup>

<sup>52</sup> D'AVILA, Antônio. p. 214.

<sup>53</sup> NERBOVIG, Marcela H. Planejamento de unidades: um modelo del desarrollo del currículo. Buenos Aires, 1970. p. 9.

<sup>54</sup> NERBOVIG, Marcela H. p. 15.

<sup>55</sup> CARVALHO, Irene Mello. O ensino por unidades didáticas. 4a. ed., Rio de Janeiro, Di Giorgio, 1960. p. 14.

Para que haja uma unidade é necessário, que a experiência a ser vivida e os assuntos a estudar sejam suficientemente amplos e ricos para serem importantes na vida do aluno e bastante homogêneos para constituírem uma totalidade coerente. Daí as duas características fundamentais da unidade: a) deve promover a integração das experiências num todo significativo; b) precisa selecionar as experiências dentro de um campo unitário.<sup>56</sup>

É importante que as unidades sejam valiosas para o desenvolvimento individual e para o ajustamento social do educando, ao mesmo tempo que fornecem experiências interrelacionadas, ou seja unificadas pela idéia dominante, com substância no próprio título da unidade.<sup>57</sup>

Um ponto alto do método em apreço é o seu poder motivador. O aluno, quando a apresentação da unidade foi bem feita, sente que o estudo que dele se vai exigir tem sua razão de ser, pois lhe foram vivamente expostas as contribuições práticas e culturais daqueles conhecimentos.

A importância do conceito de unidade, faz sentido até mesmo para o aluno de nível médio, se por exemplo o assunto a ser estudado é: como se mantém o ser vivo e não o estudo apenas da digestão, da respiração, da circulação ou da excreção feito de forma sucessiva, sem uma íntima conexão.<sup>58</sup>

<sup>56</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 15.

<sup>57</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 16-7.

<sup>58</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 18.

As tarefas do ensino por unidades tendem a ser vastas , ocupando os alunos às vezes por várias semanas, e exigindo de preferência, atividades de coleta de dados, de elaboração e organização desses dados.<sup>59</sup>

A organização do aprendido, meta da verdadeira aprendizagem, é garantida no ensino, por unidades, pois qualquer que seja o esquema didático adotado há sempre uma face em que os alunos se empenham na elaboração de quadros sinóticos ou resumos . Esses recursos, valiosíssimos para a organização dos conhecimentos, são interpretados pelos didatas como a fase culminante da aprendizagem.<sup>60</sup>

O ensino por unidades permite grande flexibilidade na atuação docente. É possível a cada momento reajustado às necessidades e condições dos estudantes. Tal vantagem, porém fica mais na dependência da intuição psicológica do mestre do que na natureza do método. Esta flexibilidade, quando bem explorada, é fator favorável ao atendimento das diferenças individuais.<sup>61</sup>

Por sua amplitude as unidades sugerem abertamente a viabilidade de se articularem diversos setores do conhecimento humano, o que é bem mais difícil e obscuro no ensino do dia a dia, onde a relação dos temas dentro da mesma disciplina não se realiza com propriedade.<sup>62</sup>

<sup>59</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 18.

<sup>60</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 18.

<sup>61</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 19.

<sup>62</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 19.

Ao primeiro contato com o assunto, julga-se que há dois tipos básicos de unidade, tipos esses bem diversificados. Tal bipartição abrangeria: a unidade matéria e a unidade experiência ou seja a unidade cujo centro é a matéria de ensino e a unidade em que as atividades dos alunos motivadas por suas preferências e necessidades, assumem a primazia.<sup>63</sup>

O primeiro tipo não tem equivalente. A matéria ou assunto da unidade é que pode ser: um tópico, uma generalização, um problema ou uma pesquisa. Já a unidade experiência apresenta inúmeras formulações e mesmo denominações equivalentes retratando cada uma delas os pontos de vista pessoais dos vários autores que se dedicaram à questão unidade-trabalho e unidade-atividade são os nomes mais usados como sinônimos de unidades experiências.<sup>64</sup>

Nos tempos atuais, a tendência é não situar em campos estanques aqueles dois tipos básicos, De certa forma uma unidade de matéria consubstanciada na prática, em uma unidade de experiência e como também não pode deixar de ter como campo de trabalho assuntos de uma ou de várias disciplinas. Tanto a unidade matéria, quanto a unidade experiência consignam em seus nomes apenas a predominância atribuídas a um ou outro aspecto da mesma realidade. Surgiu então, a posição eclética de muitos didatas, dando origem às chamadas unidades mistas. Unidade instrução, unidade aprendizagem, unidade ensino são expressões representativas desta corrente.<sup>65</sup>

<sup>63</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 22.

<sup>64</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 22.

<sup>65</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 22.

Em síntese a experiência proveniente das atividades dos alunos, é coordenada inteligentemente pelo mestre, tendo como centro uma unidade de matéria.<sup>66</sup>

A Educação nos dias atuais deve ser vista como um fenômeno de compreensão unitária, nunca devendo separar-se na aprendizagem humana, o aspecto intelectual do afetivo. Todo automatismo é precedido de compreensão e gera sentimentos positivos ou negativos. Daí serem equívocos os esforços compreendidos no sentido de separar tipos de aprendizagem, pois eles nunca são encontrados isoladamente, por mais simples que seja a idéia, o ato ou o sentimento aprendido.<sup>67</sup>

A preferência pela denominação método de unidades reflete a influência decisiva que teve o movimento *prô-revisão* de currículo e programas, o qual, propondo a organização da matéria em "*unidades*", levou os didatas a sentir que deveria haver uma seqüência lógica dos diversos procedimentos utilizados pelo mestre e que essa seqüência deveria ser aplicada a unidade como um todo.<sup>68</sup>

O plano de Miller considera especialmente as unidades que se apresentam sob a forma de "*problemas*". Julgava ele que a essência do ensino por unidades seria constituir-se em uma atividade criadora. Como a atitude mental mais adequada para tal criação é a correspondente à que se adota quando deve-se resolver um problema, a unidade deveria ser, sempre que possível, um problema.<sup>69</sup>

<sup>66</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 22.

<sup>67</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 24-5.

<sup>68</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 45.

<sup>69</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 46.

Em 1928 Thayer propôs seu esquema com três fases básicas:

1) Seleção da tarefa e planejamento: quando se investigam as possibilidades da classe em relação ao assunto e em que se processa a seleção dos objetivos que realmente podem ser alcançados. Planeja-se o trabalho e se prevêem os recursos materiais necessários considerando-se os interesses e as necessidades dos alunos.

2) Período de trabalho: os alunos trabalham individualmente ou em grupo e de acordo com seu ritmo, capacidade, interesse o que permitirá o atendimento às diferenças individuais.

3) Período socializado: oportunidade para esclarecimentos complementares, aplicação de princípios apreendidos, discussão dos trabalhos individuais, feito com a classe reunida e trabalhando um plano socializado.<sup>70</sup>

Os planos de ensino, elaborados para atender diferenças individuais tais como: Plano Dalton, Plano Winnetka, Estudo Dirigido, Método de Projetos, Sistema Morrison e outros aplicavam a idéia do "*ensino por unidades*".<sup>71</sup>

O esquema subscrito por Goetting, denomina as fases da unidade da seguinte maneira:

a) Iniciação da unidade: esclarecimento dos objetivos do âmbito e significado de seu estudo relacionamento da unidade com a experiência atual dos alunos.

<sup>70</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 46-7.

<sup>71</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 48.



b) Desenvolvimento da unidade: fornecimento informações sobre o conteúdo da unidade, desenvolvimento e compreensão de seu tema, resolução de problemas, formação de hábitos e atitudes estruturando interesses.

c) Culminação da unidade: síntese do estudo, organização do conteúdo, conclusões, aplicações, conhecimentos, integrações das experiências discentes processando-se em plano socializado.

d) Avaliação da unidade: levantamento do aproveitamento dos alunos, julgamento do valor do procedimento utilizado.<sup>72</sup>

Segundo Morrison as fases da unidade podem ser:

a) apresentação de uma síntese, que corresponderia a uma visão de conjunto da unidade;

b) formulação dos objetivos do professor;

c) introdução à unidade que funcionaria como motivação para o estudo e orientação aos alunos;

d) formulação dos objetivos do aluno;

e) período de planejamento;

f) período de trabalho, no qual se processaria a aprendizagem e sua realimentação;

g) concretização dos objetivos dos alunos em consonância com alguns ou com todos os objetivos do mestre.<sup>73</sup>

<sup>72</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 43.

<sup>73</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 50.

### 3. AS UNIDADES DE EXPERIÊNCIAS E SEU PROCESSO DE REALIZAÇÃO

As unidades de experiências eliminam o ensino em termos de matérias isoladas, inteiramente divorciado das necessidades vitais da criança, ao mesmo tempo que proporcionam aos alunos experiências em situação normal de vida que os levarão a adquirir melhores maneiras de pensar, sentir e agir. Além disto, permitem a educação dos alunos, conduzindo-os a um desenvolvimento integral e harmonioso, quer como indivíduos, quer como membros de grupos, dinamizando e vitalizando o ensino.<sup>74</sup>

São elas: *"um conjunto de atividades relacionadas a um tema central que proporciona aos alunos experiências educativas em situação real de vida, levando-os ao desenvolvimento em importantes áreas de aprendizagem"*.<sup>75</sup>

Na Unidade de Experiências o professor seleciona os tópicos do programa naturalmente relacionados entre si e os engloba sob um tema geral, procurando tornar esse tema um problema de interesse para toda a turma. Para solucionar esse problema, os alunos desenvolverão atividades variadas, individual ou cooperativamente, vivendo experiências que os levarão a adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, formar hábitos e atitudes.<sup>76</sup>

<sup>74</sup> MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. p. 60.

<sup>75</sup> MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. p. 60.

<sup>76</sup> MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. p. 60.

São as seguintes condições que permitem que os alunos atinjam os objetivos planejados para a educação:

A Unidade de Experiências precisa prover uma aprendizagem que envolva vários aspectos, proporcionando às crianças oportunidades de auto-realização e socialização.<sup>77</sup> As atividades individuais ou em grupo devem concorrer para que um objetivo final seja atingido, integrando assim, um conjunto de experiências naturais e normais, que fazem parte da própria vida infantil. Os problemas envolvidos são vitais, e sua solução exige planejamento, realização e avaliação de resultados, empregando-se a habilidade de comunicação, de observação, de manifestação, de trabalho cooperativo e, principalmente criatividade.<sup>77</sup>

As crianças encontram satisfação de desejos e necessidades capaz de compensar o esforço dispendido, realizando o estudo com interesse e propósito à medida que usam material variado e que se encontra no próprio meio infantil.<sup>78</sup>

As etapas de uma Unidade de Experiências são:

1. Seleção.
2. Planejamento.
3. Desenvolvimento que compreende: iniciação, andamento, culminância e avaliação.<sup>79</sup>

<sup>77</sup> MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. p. 60-1.

<sup>78</sup> MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. p. 62 a 65.

<sup>79</sup> MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. p. 62-3.

Durante a seleção, o primeiro cuidado do professor é escolher o assunto da Unidade a desenvolver, considerando os seguintes aspectos:

- os tópicos do programa previstos para a turma que leciona;
- as necessidades dos alunos no que se refere à aquisição de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes, de modo a que se desenvolvam em áreas de real importância para sua vida;
- os interesses das crianças, que deverão encontrar satisfação, o propósito no trabalho;
- as experiências anteriores (vivências), que servirão de base à nova aprendizagem;
- a variedade de experiências que o trabalho deve proporcionar;
- as oportunidades para trabalharem em cooperação.<sup>80</sup>

Escolhida a Unidade de Experiências, o professor entra na fase de planejamento, quando prevê:

- a duração provável: quanto mais baixo o nível de rendimento escolar da turma, mais curto precisa ser o tempo previsto para a realização do trabalho. Esta previsão, entretanto, está sujeita a modificações, de acordo com o interesse despertado pelo assunto;

<sup>80</sup> MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. p. 62 a 65.

- os recursos de que se utilizará para despertar o interesse dos alunos;
- os objetivos que pretende alcançar, isto é, a aprendizagem que os alunos realizarão;
- as atividades a serem desenvolvidas nas diferentes fases do trabalho;
- os assuntos, de todas as matérias que sem fazer parte integrante do tema central, podem, entretanto ser a ele relacionados; (por exemplo: vendo a história da Rapunzel, as crianças poderão estudar as dezenas de trançados que compunham o seu penteado, abrangendo o estudo da ordem das dezenas, o valor relativo de um numeral que compõe o algarismo). Este conhecimento passa a fazer parte da Unidade de Experiências, sem integrar seu conteúdo;
- o material a ser utilizado, para que a criança o obtenha com antecedência no próprio ambiente em que vive;
- a bibliografia para professor e alunos.<sup>81</sup>

Roteiro para planejamento de Unidade de Experiências:

1. *Título.*
2. *Justificativa da escolha.*
3. *Classes a que se destina.*
4. *Duração provável.*
5. *Recursos para incentivação.*
6. *Objetivos a alcançar:*
  - a) *conhecimentos, informações, conceitos, generalizações;*
  - b) *habilidades;*
  - c) *hábitos;*
  - d) *atitudes.*

<sup>81</sup> MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. p. 63-4.

7. *Atividades previstas:*
  - a) *iniciação;*
  - b) *andamento;*
  - c) *culminância;*
  - d) *avaliação.*
8. *Assuntos relacionados:*
  - a) *comunicação e expressão:*
    - *português;*
    - *artes;*
    - *literatura;*
    - *educação física;*
  - b) *iniciação às ciências:*
    - *ciências;*
    - *matemática;*
  - c) *integração social:*
    - *história;*
    - *geografia;*
  - d) *religião.*
9. *Material.*
10. *Referências bibliográficas:*
  - a) *do aluno;*
  - b) *do professor.*<sup>82</sup>

O desenvolvimento da Unidade de Experiências se faz através de quatro fases:

Iniciação - Andamento - Culminância - Avaliação.

a) A fase em que o professor procura interessar os alunos no trabalho a ser realizado, levando-os, ainda, a planejar o desenvolvimento da Unidade, chama-se iniciação e apresenta dois tipos de atividades:

1- as que despertarão o interesse dos alunos: visitas , excursões, palestras, debates, observação de murais, livros, álbuns;<sup>83</sup>

2- as de planejamento cooperativo.

<sup>82</sup> MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. p. 64-6.

<sup>83</sup> MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. p. 63-4.

*"O mural deverá despertar a curiosidade da criança para os principais tópicos da Unidade, sugerindo-lhes as perguntas que constituirão os problemas da Unidade de Experiências";*<sup>84</sup>

- as de planejamento cooperativo, em que os alunos identificam os objetivos a atingir e prevêm as atividades que desenvolverão para alcançá-los e os alunos formulam perguntas de acordo com o interesse despertados na etapa anterior.<sup>85</sup>

Durante o andamento, os alunos coletam dados buscando-os em diferentes fontes como: gravuras, livros, jornais, revistas, notas, entrevistas . Logo depois, sistematizam os conhecimentos através de debates, conclusões, sínteses, relatórios e construindo material ilustrativo. Esse trabalho é realizado individual ou cooperativamente. O trabalho em equipe é introduzido gradativamente na turma, pois é importante ao desenvolvimento de comportamentos democráticos no aluno. Durante o andamento da Unidade, a professora deve estar atenta e pronta a auxiliar e tirar dúvidas, sempre que necessário. Periodicamente, os alunos avaliarão os resultados obtidos, a fim de contratar o trabalho, para que todos os objetivos sejam atingidos.<sup>86</sup>

Durante a culminância, as crianças têm uma visão geral do trabalho que realizaram. Pode-se organizar uma exposição na sala de aula ou um programa de auditório quando são apresentados ao público os resultados dos esforços.

<sup>84</sup> MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. p. 65.

<sup>85</sup> MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. p. 66.

<sup>86</sup> MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. p. 67.

A avaliação final, é a fase de término do trabalho, verificação da consecução dos objetivos previstos, através de questionários, testes ou discussão. Essa avaliação abrangerá, além da aprendizagem de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de hábitos e atitudes.<sup>87</sup>

#### 4. FUNDAMENTAÇÃO PSICOLÓGICA DAS UNIDADES DE EXPERIÊNCIAS

A fundamentação psicológica das unidades de experiências é ligada aos trabalhos da escola gestaltista. Esta corrente demonstrou a necessidade do estudo do todo preceder o aprendizado das partes que compõem esse todo, o que em si, é uma organizaçã o e não uma simples agregação de partes. Tal posição se opõe às teorias atomísticas da aprendizagem. No estudo das unidades, o aluno deve tomar contato com o assunto global antes de iniciar o estudo minucioso de cada uma de suas partes, ou subunidades.<sup>88</sup>

É óbvio que a teoria gestaltista não nega o valor do estudo em separado das diversas partes de um todo, quando este é complexo, mas nega que por aí se deva começar. O estudo dos elementos componentes da unidade deve ser percebido pela compreensão da unidade como um todo, o que dará sentido a perspectiva à subjacente análise das subunidades que a compõem. Inversamente,

<sup>87</sup> MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. p. 65.

<sup>88</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 17.



ao terminar o estudo analítico de cada subunidade, a integração destes conhecimentos numa síntese final é uma das imposições do método de unidade de experiências que assim se apoia nas conquistas da Psicologia Gestaltista.<sup>89</sup>

O processo gestáltico é o resultado de uma integração funcional, explicando-se basicamente pelo estabelecimento de uma relação unívoca entre as diferentes estimulações e a totalidade estimulatória por elas constituída.<sup>90</sup>

Da descontinuidade entre os estímulos implicados no processo de organização e os que não sofrem a ação global deste e que, então, se lhe apresentam como estranhos gerando a segregação e a consequente expressão do processo, ao nível perceptivo, como uma única entidade fenomênica, resulta a gestalt.<sup>91</sup>

As gestalts não correspondem a nenhum elemento estimulante como tal, mas ao de estarem ligadas a uma multiplicidade organizada deles, embora se expressando como unidades fenomênicas.<sup>92</sup>

Alguns fatores fundamentais responsáveis pelo desencadeamento dos processos gestálticos são:

a) fator de boa continuidade: se vários pontos estiverem próximos uns dos outros tenderão a serem apercebidos como uma linha única;<sup>93</sup>

<sup>89</sup> CARVALHO, Irene Mello. p. 17.

<sup>90</sup> DONZELLI, Telma. O gestaltismo: ensaio sobre uma filosofia da forma. Rio de Janeiro, Antares, 1980. p. 10.

<sup>91</sup> DONZELLI, Telma. p. 10.

<sup>92</sup> DONZELLI, Telma. p. 11.

<sup>93</sup> DONZELLI, Telma. p. 11.

b) fator de proximidade: em um mesmo conjunto de linhas, aquelas que se encontrarem, dentro de um certo grau de proximidade, serão captadas como uma só entidade fenomênica;<sup>94</sup>

c) fator de igualdade: muitas vezes um fator anula o efeito de outro. Os fatores iguais segregam-se dos diferentes e se organizam como entidades únicas;

d) fator boa continuidade: as áreas tendem a se fechar de acordo com o modo que lhes é mais notável, isto é mediante a continuação ou prolongamento das linhas que as delimitam;<sup>95</sup>

e) fator boa forma: as áreas tendem a fechar-se até atingir um grau ou integração que permita a expressão da organização de maneira mais regular e mais simétrica possível.<sup>96</sup>

Os gestaltistas procuram mostrar, através de experiências sobre o fenômeno da percepção em geral, que este mecanismo responsável pelas qualidades da Forma, seria o de todo fenômeno perceptivo. Mais precisamente, toda significação perceptiva se identificaria com um momento "X" de integração de um processo de organização gestáltica. Momento "X" que se define como melhor estado de equilíbrio interacional.<sup>97</sup>

Segundo Kofka, a "*consciência*" na concepção gestaltista, é a capacidade que têm as coisas de se revelar.<sup>98</sup>

<sup>94</sup> DONZELLI, Telma. p. 11.

<sup>95</sup> DONZELLI, Telma. p. 11.

<sup>96</sup> DONZELLI, Telma. p. 13.

<sup>97</sup> DONZELLI, Telma. p. 13.

<sup>98</sup> DONZELLI, Telma. p. 16.

A percepção é essencialmente o "*fenômeno do encontro*" entre um sujeito que representa e entende e um mundo que é representado e aprendido, em sua significação.<sup>99</sup>

Enquanto processo gestáltico, a consciência é um movimento estrutural, próprio às forças naturais, um sistema de auto-organização com leis próprias que se mantêm e se enriquecem pelo próprio jogo de suas transformações, sem que haja intervenção de forças exteriores.<sup>100</sup>

Segundo os psicólogos da Forma, observa, o gestaltismo, o problema das relações entre o físico e o psíquico é visualizado sem se levar em consideração o caráter estrutural dos mesmos: coloca-se o corpo humano no meio de um mundo físico que seria "*causa*" de suas reações sem se perguntar sobre o sentido que é dado aqui à palavra "*causa*", apesar da própria gestalt teoria ter tentado mostrar que nenhuma Forma tem sua causa fora de si mesma.<sup>101</sup>

Segundo Kohler, uma interpretação específica da ação causal é enquanto se mantém no terreno da ciência, os conceitos de causação, força e campo permanecem sem definição do que se conclui que toda interpretação de um tipo diferente poderá servir para dar uma significação a estes conceitos.<sup>102</sup>

O meio comportamental corresponde, ao meio percebido.

<sup>99</sup> DONZELLI, Telma. p. 17.

<sup>100</sup> DONZELLI, Telma. p. 17.

<sup>101</sup> DONZELLI, Telma. p. 22.

<sup>102</sup> DONZELLI, Telma. p. 22.

O meio comportamental não seria causado nem pelos estímulos distais nem pelos proximais, primeiro, porque os estímulos proximais não determinam o meio comportamental independentemente dos estímulos distais.<sup>103</sup>

O meio comportamental, segundo Kofka decorreria do fato de o estímulo proximal gerar um campo de forças constituído pelas energias nervosas liberadas, em parte pela estimulação como tal em parte por processos intra-orgânicos que se referem à estrutura do sistema nervoso, tal como foi herdado e como se tornou através da experiência. O meio percebido resultaria, assim, de uma organização de campo constituído das energias nervosas criadas pelos estímulos proximais nas superfícies sensoriais e de condições intra-orgânicas, como as necessidades, desejos, interesses, atitudes, atenção etc. que favorecerão mais certas interdependências do que outras, que confinarão os processos de modo total ou mais preponderantemente a certas partes do sistema do que a outras que codeterminarão a direção que as forças irão tomar.<sup>104</sup>

Em tal concepção não se pode, pois, dizer que o meio físico como tal "*cause*" a consciência e o comportamento. Estes seriam determinados por todo um contexto de forças psicofísicas. A relação meio-físico-consciência e meio-físico comportamento se define como fenômeno de um campo psicofísico de forças.<sup>105</sup>

<sup>103</sup> DONZELLI, Telma. p. 23.

<sup>104</sup> DONZELLI, Telma. p. 24.

<sup>105</sup> DONZELLI, Telma. p. 24.

A causação meio-físico-comportamento é assim descrita com uma interação à maneira de um "*diálogo*" constante onde a realidade fisiológica e psíquica do indivíduo confere a cada estímulo ou a cada ação externa uma determinação própria. Enquanto realidade psicofisiológica, o indivíduo engendraria ao redor de si um campo de influências, ou um feixe de possibilidades que permitirá ou não a ação do meio físico, não retendo senão os estímulos que lhe "*convêm*".<sup>106</sup>

Causa e efeito não se apresentam como duas realidades isoladas, à maneira de um fenômeno se produzindo indiretamente à distância.

O aparecimento de A não afetará B, senão em função das condições fisiológicas, tais como são dadas no momento em que A está em ação.

Definida como fenômeno de campo, a causação meio psicofísico comportamento é visualizada, ao contrário, como um processo de natureza tão direta e imediata quanto "*a temperatura de uma superfície é determinada pelos raios de luz que caem sobre ela, ou quanto a retomada de um fogo quase apagando é provocada por um novo acréscimo de oxigênio.*"<sup>107</sup>

Nada garantiria portanto, em tal visão de causalidade, uma relação de caráter necessário entre causa e efeito.<sup>108</sup>

<sup>106</sup> DONZELLI, Telma. p. 25.

<sup>107</sup> DONZELLI, Telma. p. 26.

<sup>108</sup> DONZELLI, Telma. p. 26.

Uma outra característica da concepção gestaltista de causação seria o fato de ser concebida como uma reação imediata a uma situação de forças presentes. Não se percebe se é determinado por algo porque este foi objeto de uma experiência passada ou porque consiste em alguma coisa a ser realizada no futuro. Só enquanto dados presentes, algo poderá acontecer. A apresentação de um objeto ou de uma situação, percebidos freqüentemente associados a outros objetos ou situações, poderá conduzir à evocação destes últimos.<sup>109</sup>

A busca de uma finalidade futura causa o comportamento na medida em que se apresenta como fonte central de toda uma problemática psicológica presente, e não enquanto um evento no futuro, uma vez que, neste último caso, não existindo ainda (sendo até possível que não se realize) não poderá de fato produzir efeitos.<sup>110</sup>

Consciência e comportamento seriam pois funções de um campo de forças psicofísicas presentes, em um movimento de causa - ação "*vertical*", do todo para as partes, que, por ser funcional, seria intrinsecamente significativo e inteligível.<sup>111</sup>

Em sua obra, Kohler, defende a tese de que o mundo físico seria de natureza gestáltica. São inúmeros os fenômenos físicos por ele lembrados e descritos que se comportariam como pro-

<sup>109</sup> DONZELLI, Telma. p. 27.

<sup>110</sup> DONZELLI, Telma. p. 27.

<sup>111</sup> DONZELLI, Telma. p. 27.

cessos gestálticos de equilibração, segundo a determinação funcional de uma organização de campo. Uma gota d'água diz, se movimentará segundo a força resultante das numerosas pressões a que eventualmente for submetida a cada momento e em cada lugar. Por outro lado, lembra, se impedir-se uma corrente elétrica em uma rede condutora de atingir sua distribuição normal, obrigando-a, por meios artificiais, a se desviar do caminho que procurava antes seguir, verificar-se-á, imediatamente, quando a interrupção for suprimida, uma mudança em direção ao caminho buscado anteriormente e, nesta mudança, cada parte do sistema se comportará de acordo com a situação criada pela interrupção. É pois a situação total, compreendendo a interrupção, que comandará, quando cessada esta, a redistribuição dos meios pela corrente elétrica, com vistas a uma distribuição normal.<sup>112</sup>

O princípio mesmo que rege a construção de sistemas puramente mecânicos, enfatiza Kohler, não seria outro senão o da submissão de partes a um todo.<sup>113</sup>

Quanto ao mundo fisiológico, a hipótese de sua natureza gestáltica está implicada na proposição isomorfista pela qual explicam os gestaltistas a percepção.<sup>114</sup>

Considerando-se a posição segundo a qual a atividade nervosa seria um caso de reação em solução diluída, a hipótese de que toda continuidade de estimulação (responsável pela percep -

<sup>112</sup> DONZELLI, Telma. p. 33.

<sup>113</sup> DONZELLI, Telma. p. 34.

<sup>114</sup> DONZELLI, Telma. p. 34.

ção de entidades fenomenais) o cérebro responderia por um processo gestáltico não aditivo. Toda percepção estaria ligada a uma descontinuidade de estimulação, que no cérebro seria representada pela busca de um estado de equilíbrio entre as áreas diferentemente excitadas, mediante uma distribuição de energia que se forma ao longo das fronteiras entre estas áreas. E esta distribuição não se faz segundo as condições de cada área como tal, mas segundo as condições de ambas as áreas como um todo, de tal maneira que não pode formular uma lei de equilíbrio separadamente para cada uma delas.<sup>115</sup>

Constitui-se, desta maneira um sistema estrutural único em que as sensações visuais de determinadas partes do corpo, como a mão, o braço, a perna são "*soldadas*" às sensações internas do corpo como um todo e, como consequência, a mão, o braço, a perna são experimentados como "*sua mão*", "*seu braço*", "*sua perna*". O sistema assim formado seria a base de uma organização gestáltica cada vez mais sólida.<sup>116</sup>

Antes de um grito qualquer, o campo de forças psicofísicas se encontra em um estado de equilíbrio homogêneo e as sucessões do eu e do mundo que lhe é exterior se confundem. Com o grito o campo psicofísico busca automaticamente um novo estado de equilíbrio, através de uma reorganização na qual as forças dinâ

<sup>115</sup> DONZELLI, Telma. p. 35.

<sup>116</sup> DONZELLI, Telma. p. 35.



micas promovidas do eu e do mundo exterior são distribuídas entre dois pontos de referência, uma forma que ouve e uma forma que é ouvida. O eu portanto, consistiria em um dos pólos de uma estruturação bipolar que surgiria a cada passagem de um estado de homogeneidade a um estado de heterogeneidade do campo psicofísico.<sup>117</sup>

A emoção por sua vez, é explicada como a manifestação fenomênica das características dinâmicas de determinados processos psicofísicos.<sup>118</sup>

O pensamento e o eu seriam manifestações fenomênicas do campo de forças psicofísicas, constituindo movimentos diferentes da dinâmica estrutural, em geral interligados, mas não necessariamente dependentes.<sup>119</sup>

As possibilidades de sucesso de cada indivíduo dependem não só da natureza e qualidade das experiências retidas no cérebro, sob a forma de traços, mas, ainda de circunstâncias específicas.<sup>120</sup>

Uma fonte de diferenças individuais apontada pelos gestaltistas no que concerne à capacidade de resolução de problemas seria a própria qualidade de estruturação do eu. O eu como toda gestalt, tornar-se-ia cada vez mais definido e delimitado, segundo o número e a qualidade das relações que o organismo mantém com o meio ambiente. À medida em que assim se delimita es -

<sup>117</sup> DONZELLI, Telma. p. 37-8.

<sup>118</sup> DONZELLI, Telma. p. 38.

<sup>119</sup> DONZELLI, Telma. p. 40.

<sup>120</sup> DONZELLI, Telma. p. 41.

truturalmente, o eu tornar-se-ia independente deste meio ambiente, estabelecendo-se entre ambos, em consequência, uma relação mais cognitiva.<sup>121</sup> Diante de uma situação problemática, um eu mal estruturado, sendo um sistema insuficientemente segregado de seu meio, introduziria forças estranhas à estrutura do problema considerado, prejudicando o encontro da solução. Wertheimer cita experiências onde adultos, considerados inteligentes, não conseguiram encontrar respostas para problemas facilmente resolvidos por uma criança. Esse insucesso seria uma decorrência do medo de falhar, proveniente de uma indefinição estrutural dos egos dessas pessoas, o que as forçaria a buscar uma solução rápida, impedindo assim, a revelação da estrutura problema como tal.<sup>122</sup>

Chegar a solucionar um problema significa atingir um estado de equilíbrio entre as tensões provenientes da estrutura psicofisiológica individual da qual o eu é uma parte, e as originárias da estrutura problemática. Este equilíbrio consistiria em uma submissão funcional da estruturação individual ao sistema estrutural do problema.<sup>123</sup> Submissão que dependeria do poder de articulação do sistema de traços cerebrais que representa no cérebro toda a experiência do indivíduo. Articulação esta que se expressa através de uma dinâmica, na qual o conhecimento adquirido se reorganizaria em função das exigências do contexto

<sup>121</sup> DONZELLI, Telma. p. 41-2.

<sup>122</sup> DONZELLI, Telma. p. 42-3.

<sup>123</sup> DONZELLI, Telma. p. 49.

estrutural da situação-problema, mediante processos de assimilação ou rompimento com o acervo experiencial. Dinâmica que se apresentaria, ao mesmo tempo, como um processo dialético consequentemente de natureza descontínua e não cumulativa, constituindo-se de passagens repentinas de uma estrutura dada a uma estrutura nova, mediante a resolução de lacunas, regiões confusas e distúrbios estruturais.<sup>124</sup>

A matéria, a ordem e a significação dos fenômenos físicos, fisiológico e psíquico decorrem de processo gestáltico, como "*concreções*" dos diferentes graus de integração parte-todo possíveis de serem atingidas pela organização gestáltica.<sup>125</sup>

A posição de Kofka, por outro lado, sugere também uma concepção de "*extensão*" como sendo a expressão fenomênica de uma organização gestáltica ou determinado grau de integração funcional.<sup>126</sup>

Existe relação intrínseca entre a qualidade da organização e a sua extensão. A quantidade e a extensão são desta maneira, visualizadas como sendo expressões ao nível fenomenal, de uma certa qualidade ou grau de integração funcional, relativamente elementar de determinadas organizações gestálticas.<sup>127</sup>

A ordem por sua vez seria, como a matéria uma concretização fenomênica de organização gestáltica.<sup>128</sup>

<sup>124</sup> DONZELLI, Telma. p. 42-3.

<sup>125</sup> DONZELLI, Telma. p. 49.

<sup>126</sup> DONZELLI, Telma. p. 50.

<sup>127</sup> DONZELLI, Telma. p. 51.

<sup>128</sup> DONZELLI, Telma. p. 51.

Com relação à categoria da "*significação*" que a posição gestáltica se revela como uma das mais ricas e originais, revelando-se como uma "*terceira posição*", em relação ao behaviorismo e à fenomenologia porque, ao contrário do primeiro, questiona o "*para que*" ou a "*significação*" do fenômeno e, ao contrário da segunda, tenta fazê-lo de maneira científica, concebendo o fenômeno como uma realidade molar, em função de um campo total de forças naturais, toda sua inteligibilidade emanando, de maneira objetiva, deste seu caráter funcional.<sup>129</sup>

Na concepção de um universo de gestalt, a organização funcional de forças naturais surge como o princípio gerador de toda realidade fenomênica, tanto das características ditas físicas, quanto das fisiológicas e psíquicas. As forças da natureza, dentro de certas condições, tendem a se organizar estabelecendo relações funcionais entre si, de maneira a constituir uma sô entidade, um sô todo. Este domínio das partes pelo todo significaria o estabelecimento de uma relação geradora básica ligando, de modo necessário, as partes à organização total.<sup>130</sup> Relação que se expressa sob a forma de uma lei constante e que seria a essência do ser-gestalt. Em seu processo de revelação, esta essência, isto é, esta relação partes-todo que constitui o ser-gestalt, apresentará diferentes estados de integração, cada um dos quais se expressará fenomenicamente por características específicas. Em primeiro estado, o mais elementar, as partes mantêm uma certa independência com relação ao todo e, portanto, en

<sup>129</sup> DONZELLI, Telma. p. 53.

<sup>130</sup> DONZELLI, Telma. p. 58.

tre si, o que se expressaria ao nível fenomênico sob a forma de espaço e de quantum, qualidades ditas físicas. No cérebro, porém, esta mesma relação será expressa por uma organização onde as partes estarão em estado de integração mais elevado, o que resultaria fenomenicamente um relativo desaparecimento do espaço, através de uma localização difusa, e um domínio maior das partes pelo todo, expresso na capacidade de adaptação própria dos fenômenos fisiológicos. E, finalmente, o fenômeno psíquico da percepção ou capacidade da "*significação*" corresponderia a um determinado grau de integração passível de ser atingido pela estrutura cerebral latente. Isomorfos porque concreções de um mesmo tipo de estruturação e, por isso, pertencentes a um mesmo universo de discurso, o físico, o fisiológico e o psíquico os quais não se reduzem uns dos outros, uma vez que não sendo substâncias de natureza diferente, *mas* expressões fenomênicas de um mesmo processo de estruturação, possuem algo em comum e ao mesmo tempo são diversos porque se substituem e se convertem uns nos outros, através de um processo de contínua transformação.<sup>131</sup>

O entendimento fundamental entre um isomorfismo em uma Filosofia da forma e um isomorfismo a uma Filosofia substancialista estaria no fato, de que uma Filosofia da forma não concebe o ser como substância, como fazem os substancialistas, e isto porque concebe a realidade ao nível da lógica da prova e da demonstração, ao contrário do substancialismo que a situa ao nível de uma lógica da percepção.<sup>132</sup>

<sup>131</sup> DONZELLI, Telma. p. 59.

<sup>132</sup> DONZELLI, Telma. p. 60-61.

Originando-se dos trabalhos experimentais da Psicologia da Forma, uma visão gestáltica do universo e do ser se baseia em dados sugeridos pela lógica da prova e das demonstrações. Implica um conhecimento de natureza científica, inspirado numa nova atitude da realidade, nascida no século XVI e XVII, quando o homem, decepcionado, repudia toda noção a priori, baseado na lógica da percepção que, embora tendo inspirado durante tantos séculos, mostrara-se incapaz de controlar e dominar a natureza. Quando, ao mesmo tempo, inseguro diante das descobertas científicas de um Galileu e dos conhecimentos geográficos resultantes das grandes navegações, que revelavam novos conceitos, novas atitudes, e invalidavam tantos dogmas consagrados, o homem volta-se resolutamente para a natureza.<sup>133</sup> Torna-se necessário, mediante a experimentação, questionar essa natureza, descrevendo e ordenando, em série, os acontecimentos decisivos de uma experiência, de maneira que revele a ordem escondida sob o mundo enganoso da lógica perceptiva. Como diz Gaston Bachelard: *"sente-se pouco a pouco a necessidade de se trabalhar, por assim dizer sob o espaço ao nível das relações essenciais que sustentam o espaço e os fenômenos."*<sup>134</sup>

Os gestaltistas partem de uma interrogação sobre as condições da percepção. Montam experiências controladas que buscam reproduzir o fenômeno como é dado na percepção, a fim de conhecer seu mecanismo, ou seja, aquilo que está sob a lógica da ex-

<sup>133</sup> DONZELLI, Telma. p. 61-2.

<sup>134</sup> DONZELLI, Telma. p. 62.

periência imediata. Este estudo experimental da percepção leva a conclusões sobre o comportamento das forças naturais, dando origem a uma visão gestáltica do mundo, segundo a qual conceber a realidade a partir da noção de substância seria, como diz Kofka, se comportar como o homem que constrói uma casa com tijolos e para quem os tijolos constituem a realidade da casa. No entanto, esta depende, observa o autor gestaltista, de uma outra realidade, a do campo de gravidade. Os tijolos podem ser mais tangíveis do que a gravidade, não são porém mais reais.<sup>135</sup>

A diferença entre o gestaltismo e o estruturalismo é uma questão de status dado à noção de estrutura. Para o estruturalismo a estrutura é um epistême, não no sentido de conceito, mas no sentido de um código fundamentado na lógica do concreto. A relação entre a estrutura e a significação fenomênica ou conteúdo sensível seria de contradição. O real se revelaria dissimulado ao nível do empírico.<sup>136</sup>

Para o gestaltismo, que considera a gestalt como entidade empírica, no sentido de que se identifica ao próprio movimento experiencial, pelo qual as "*coisas*" ou "*seres*" se constituem. A relação entre o processo gestáltico e a significação ou conteúdo fenomênico seria de conversão. A lógica estrutural imanente à natureza seria revelada mediante um processo de construção que reproduzisse este processo de conversão.<sup>137</sup>

<sup>135</sup> DONZELLI, Telma. p. 62.

<sup>136</sup> DONZELLI, Telma. p. 83.

<sup>137</sup> DONZELLI, Telma. p. 83.

O gestaltismo é uma abordagem estruturalista da linguagem perceptiva na medida em que a percepção, definida como *gestalt*, se identifica com a própria coisa da qual atesta a existência.

Enquanto *gestalt*, a percepção é descrita como uma "*tradução*" que é "*transcender*" da realidade física, resultando o dado percebido do processo de interrelações de um meio contínuo de forças psicofísicas que se apresenta como um sistema de transformações, com leis próprias, e que se mantém pelo próprio jogo de suas transformações, sem que haja intervenção de algo exterior.<sup>138</sup>

Tanto o gestaltismo como o estruturalismo visualizam os fenômenos tempo, progresso, evolução e história como aspectos fenomênicos da própria dinâmica de uma realidade sincrônica.<sup>139</sup>

## 5. FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DAS UNIDADES DE EXPERIÊNCIAS

Os gestaltistas foram discípulos de Husserl. O ponto comum entre os gestaltistas e os fenomenologistas é que ambos, são posições integrantes de um movimento de liberação da antinomia substancialista da atividade-passividade.<sup>140</sup>

<sup>138</sup> DONZELLI, Telma. p. 80.

<sup>139</sup> DONZELLI, Telma. p. 81.

<sup>140</sup> DONZELLI, Telma. p. 67.



Tanto a fenomenologia quanto o gestaltismo identificam to da a significação e inteligibilidade a um processo anterior à distinção sujeito-objeto. Ambos concebem a experiência ao nível das condições que tornam possível toda realidade e todo conhecimento, inclusive a da própria relação dicotômica sujeito-objeto.<sup>141</sup>

A experiência não se define na fenomenologia, como uma relação sujeito-objeto, mas como o movimento primordial de uma consciência transcendental, que é intencionalidade à significação, ou ao ser, ser que seria, por sua vez, fundamentalmente movimento para a consciência.<sup>142</sup>

Como todo fenômeno, a subjetividade, o eu, o psíquico ou o homem são concebidos como a objetivação deste tempo visualizado como puro vir a ser. De fato, toda subjetividade ou interioridade é visualizada por Merleau Ponty e Sartre como resultante de um processo de revelação a si mesmo do tempo enquanto puro vir a ser.<sup>143</sup>

No gestaltismo, sente-se que o movimento existencial pelo qual se define a consciência é concebido como um processo de estruturação de um campo de forças psicofísicas, ou seja, como um processo de estados coexistentes do qual o ser é um estado de equilíbrio determinado. Os fenômenos psíquicos, inclusive os do eu, são entendidos como expressões da dinâmica deste processo de estruturação.<sup>144</sup>

<sup>141</sup> DONZELLI, Telma. p. 68.

<sup>142</sup> DONZELLI, Telma. p. 68.

<sup>143</sup> DONZELLI, Telma. p. 68-9.

<sup>144</sup> DONZELLI, Telma. p. 71.

A própria experiência de continuidade sucessória, que caracteriza o tempo, é também visualizada pelos gestaltistas como a manifestação de uma dinâmica gestáltica específica.

Segundo Kofka, a separação tempo-espço constituir-se-ia em uma falácia da mente humana. Uma falácia porque só o tempo enquanto presente, isto é, enquanto identificado com a revelação de uma entidade espacial é real, uma vez que o que o precedeu é agora passado, logo já não é real, e o que seguir-se-á pertence ao futuro e, conseqüentemente, ainda não é real.<sup>145</sup>

Quanto ao fenômeno da diacronia ou seqüência de estados sucessivos, Kofka o explica como decorrente da interrelação dinâmica entre duas realidades coexistentes, a do "*traço cerebral*" deixado por uma excitação já não mais existente, e de uma excitação atualmente presente em lugar diferente do cérebro. A explicação de Kofka é a seguinte:

*quando se percebe uma estreita sucessão entre dois estímulos, por exemplo duas batidas formando um par, o caráter de unidade comportamental (formação do par), e o de sucessão não poderiam estar nos estímulos, pois a primeira batida já deixou de existir quando do aparecimento da segunda. Não há, portanto, ao nível do estímulo nada que ligue as duas batidas entre si: conseguindo-se percebê-las, entretanto, como um par e em sucessão é porque devem estar unidas por alguma força. Mas, é claro que não pode existir força alguma entre algo que é a (2a. batida) e algo que não é a (1a. batida). Há uma explicação: é admitir que, embo-*

<sup>145</sup> DONZELLI, Telma. p. 71.

*ra a primeira batida tenha deixado de existir algo deve ter ficado, algo que seria ligado por alguma força à segunda batida. Este algo é um "traço" no cérebro, isto é, um sedimento remanescente da primeira excitação. Por ocasião da segunda batida produz-se uma excitação em área cerebral ligeiramente diferente, ao mesmo tempo que, se situa, no cérebro o traço do intervalo entre o sedimento remanescente da excitação correspondente à primeira batida e a excitação da segunda batida. O traço da primeira batida, a excitação da segunda e o traço do intervalo entre elas correspondem, por sua vez, a áreas de diferentes concentrações químicas.*<sup>146</sup>

Ao mesmo tempo, a comunicação que se estabelece, através deste processo de campo, entre a estimulação da segunda batida (portanto uma estimulação presente ou excitação) e o traço da primeira batida (que é um traço morto ou sedimento remanescente de uma estimulação não mais presente) seria uma exigência estrutural deste, ou seja, do traço da primeira batida, e isto significa que a excitação presente se revelará, automaticamente, como "*o que é posterior*" ou "*o que se segue àquela*". Percebe-se, assim, uma sucessão.<sup>147</sup>

Todo devenir ou mudança é assim definido como exigência de um campo presente de forças. Seria resultado de uma conjuntura de condições "*atuais*", consistindo em uma passagem imediata, sem estados intermediários, o que lhe dá o caráter de pré-formado e pré-determinado. Um devenir de caráter evolutivo, uma vez que essas reestruturações não consistem na simples manutenção

<sup>146</sup> DONZELLI, Telma. p. 73.

<sup>147</sup> DONZELLI, Telma. p. 74.

de um equilíbrio-padrão. Representam, ao contrário, a busca de estados de estabilidade dinâmica cada vez mais perfeitos, na medida em que tais reestruturações significam a supressão regular das possíveis perturbações oriundas do campo total de forças em que as estruturas se inserem.<sup>148</sup>

A gestalt é uma forma de psicologia que favorece a educação centrada no aluno, a Psicologia Humanista e as idéias de pensadores europeus principalmente os existencialistas e fenomenólogos.<sup>149</sup>

A Psicologia Humanista surge como uma oposição dos psicólogos ao modo pelo qual as duas correntes da Psicologia, até então existentes, a psicanalítica e a behaviorista estudavam o ser humano. Abraham Maslow a denominou de a "3a. força" em Psicologia. Esta envolvia os vários grupos de estudiosos existentes que não aceitavam os paradigmas de nenhuma das correntes mencionadas. Tais grupos eram representados pelos adeptos de Adler, de Otto Rank, pelos junguianos, pelos neo-freudianos e pós freudianos. Foi influenciada por alguns escritores, como Marcuse, por exemplo. Por estudiosos como Allport, Kurt, Goldstein, Murphy, Moreno, Murray e pela Gestalt e seguidores de Lewin. Inúmeras outras influências vieram dos psicólogos preocupados primeiramente com o Self, com o crescimento da pessoa enquanto tal, e por Rogers e rogerianos.<sup>150</sup>

<sup>148</sup> DONZELLI, Telma. p. 74.

<sup>149</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. Viggiani. Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação. São Paulo, Moraes, 1983. p. 47.

<sup>150</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 48.

A Psicologia Humanista coloca o homem, a pessoa humana e a sua experiência no centro dos seus interesses. As questões consideradas significativas para estudo serão aquelas levantadas pelos problemas humanos autênticos que são dados à análise quando criticamente enfocados. Isso significa que não quer negar ou distorcer as características do ser humano, com o intuito de preservar a estrutura teórica proveniente da explicação racional que a ciência dá ao mundo.<sup>151</sup>

A preocupação da Psicologia Humanista, está ligada à necessidade sentida para estudar o homem visto como um ser total de modo sério.<sup>152</sup>

A crise da ciência é enfocada por Husserl quando afirma que as ciências dos corpos nada têm a dizer, pois abstraem suas afirmações das percepções subjetivas, questionando o que a ciência aborda sobre os homens como sujeitos da sua liberdade.<sup>153</sup>

Os fenomenólogos partem da percepção do mundo como ponto de partida para o conhecimento. Mas, esse enfoque pode facilmente levar a um subjetivismo o que poria a perder a vitalidade do conhecimento. A redução fenomenológica aparece, então como uma forma de superar o impasse subjetivismo-objetivismo.<sup>154</sup>

<sup>151</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 49.

<sup>152</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 50.

<sup>153</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 50.

<sup>154</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 50.

A primeira atitude do método fenomenológico do conhecimento consiste em olhar o mundo sob novo enfoque, o que significa não acreditar na experiência do cotidiano. Trata-se de aguçar a dúvida com relação à crença natural do que se supõe existir, invalidando, inibindo e desqualificando todas as posições assumidas previamente em relação ao objeto experienciado. Husserl sugere que se reduza o mundo objetivo, colocando-o entre parênteses, ou seja em foco, de modo que lhe seja atribuído um valor diferente. Esse procedimento, afirma, permite ao fenomenólogo observar de forma desinteressada. O objeto de experiência se torna um fenômeno, pois, embora se reconheça o apelo feito pelo objeto, suspende-se, temporariamente, qualquer julgamento sobre a validade desse apelo. Permanece, assim, apenas o mundo como objeto ou como puro fenômeno.<sup>155</sup>

Esse processo de redução do mundo fenomênico é realizado pelo Eu que ao fazê-lo dirige-se para um outro objeto intencional que não ele próprio. Esse distanciamento de si e percepção do outro (objeto intencional), faz com que o Eu se torne consciente de si mesmo. Tal Eu é um Ego puro, totalmente destituído de conteúdo, mas quanto ao modo pelo qual o Eu a ele se relaciona.<sup>156</sup>

<sup>155</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 31.

<sup>156</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 51.

A redução descrita é denominada Redução Fenomenológica Transcendental porque nela o Eu se descobre e descobre também que é apenas por ele que as coisas existem ou possuem significado Fenomenológico, pois o mundo é transformado em fenômeno. Redução, porque tal processo presumivelmente leva à origem do significado do mundo experienciado.<sup>157</sup>

A suspensão da crença sobre o objeto é denominada de "*epochê*". Solicita que sejam suspensos os interesses e as crenças referentes ao mundo natural, adotando-se uma atitude neutra. Isso não significa que se rejeite ou negue o mundo ou as próprias experiências, mas rejeite ou negue o mundo natural, adotando-se uma atitude neutra. Isso não significa que se rejeite ou negue o mundo ou as próprias experiências, mas que se comece a questioná-los. Nesse questionamento que consiste numa reflexão, tanto se adquire uma postura de dúvida sobre aquilo que se conhecia, como fatos que não haviam sido observados como plenos de sentido emergem de modo claro, exigindo descrição e exame minucioso. Assim a redução fenomenológica se torna uma disciplina descritiva. Não explica nada sobre o fenômeno apenas o descreve.<sup>158</sup>

Mas à medida que o Eu cognoscente assume uma atitude desinteressada, a experiência sob o exame adquire novas dimensões e um significado diferente, que até então não existia. O processo da redução se move em duas direções. Para a "*noesis*", que é

<sup>157</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A.V. p. 51.

<sup>158</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A.V. p. 51-2.

um ato dirigido para um objeto intencional e para o "*noema*," que é o objeto de um "*ato noético*". Ou seja, para o Eu cognoscente , assim como para o objeto intencional. A análise noética caminha para o exame de um objeto de uma consciência, intencional em relação à ela própria, quando tenta distinguir o fenômeno genuíno de meras pressuposições e afirmações sobre ele.<sup>159</sup> E caminha, também, para o exame da própria consciência, esmiuçando os desejos, os sentimentos, as crenças que entraram para a experiência do objeto sobre o qual está refletindo. A concepção de Husserl sobre a intencionalidade da consciência é a de que o sujeito e o objeto são inseparáveis, interagem, sendo que cada um só pode ser concebido à luz do outro.<sup>160</sup>

O mundo refere-se à consciência que o Eu dele possui. Todos os elementos e estruturas de reflexão são objetos da experiência. São essas entidades experiências que são aprendidas . Elas dizem respeito ao ambiente concreto que é o das instituições da imaginação, da arte, em que o homem vive. A consciência focaliza esse ambiente visto como estrutura e processo. Tais processos também podem ser entendidos como intenções, os quais repousam nas instituições perceptuais. A percepção é, então, o contato primário da consciência com o mundo, e todos os outros elementos da consciência se fundam nela. Descendo das estruturas categoriais descobre-se o stratum predicativo da expe-

<sup>159</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A.V. p. 52.

<sup>160</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A.V. p. 52.



riência. Esse é a base pela qual o mundo é constituído "*mundo*" para a consciência. A tarefa primeira da fenomenologia é voltar-se para tal stratum, vendo-o como a matriz de todas as construções do pensamento derivado. A experiência é tida, então, como primordial a qualquer pensamento que a ele se refere. É o fundamento de todo pensamento abstrato.<sup>161</sup>

A Fenomenologia procura abordar o fenômeno, aquilo que se manifesta a si mesmo, de modo que não o parcializa ou o explica a partir de conceitos prévios, de crenças ou de afirmações sobre o mesmo, enfim de um referencial teórico. Mas ela tem a intenção de abordá-lo diretamente, interrogando-o, tentando descrevê-lo e procurando captar a sua essência. Ela se apresenta como uma postura mantida por aquele que indaga. O inquiridor fenomenológico dirige-se para o fenômeno da experiência, para o dado, procura "*ver*" esse fenômeno na forma que ele se mostra na própria experiência. Isso quer dizer que há um mundo ao redor o fenomenal, que surge e que se doa ao pesquisador à medida que esse se dirige ao mesmo. Assim, para o inquiridor fenomenólogo a coisa-mesma não é o objeto concreto fenomenal, enquanto um objeto que está aí diante dos olhos, mas ela é a maneira de esse fenômeno se dar à experiência do "*ver*" do inquiridor. Daí a própria nomenclatura. Fenomenologia - significando o discurso sobre aquilo que se mostra como é (Phenomenon + Logos).<sup>162</sup>

<sup>161</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 52-3.

<sup>162</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 101.

A experiência do "*ver fenomenologicamente*" é um passo essencial para o fazer da fenomenologia. Para tanto, é preciso por em prática, desde o início do seu estudo, a análise fenomenolôgica descritiva. Isso significa que, embora a familiaridade com os temas fenomenológicos se constitua num ponto de partida é necessário que se vá além dela e que o próprio conhecimento daqueles temas seja realizado fenomenologicamente.<sup>163</sup>

Como um método de pesquisa, a Fenomenologia é uma forma radical de pensar. Assim sendo, ela parte necessariamente de caminhos conhecidos de se fazerem as coisas, desafia os pressupostos aceitos e busca estabelecer uma nova perspectiva para ver o fenômeno. Enquanto um método genuinamente radical, fundamenta-se em novos conceitos, os quais, no começo, para aquele que nela se inicia, são estranhos e desconhecidos. Como ocorre sempre que se abandona o conhecido e o familiar, ao se iniciarem novos trajetos, corre-se o risco de caminhar na obscuridade. Essa, paulatinamente, vai se tornando clareza à medida que se "*habita*" a nova linguagem, entendendo-se os seus significados. Em entendimento se refere tanto às proposições, idéias e corpo de idéias, que são o sustentáculo do novo modo de pensar, quanto ao entendimento do próprio vocábulo técnico.<sup>164</sup>

Ao estudar o fenômeno, ou seja, o que se manifesta em si mesmo, a Fenomenologia procura ir às próprias coisas. A questão que se coloca, então, é como ir a essas coisas. Primeiramente, a

<sup>163</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 11.

<sup>164</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 11-12.

Fenomenologia parte do "*dado*" do que é radicalmente empírico, no sentido de que aquilo com o que se lida, de início, é o que deve ser tomado para ser experienciado. Esse começo empírico radical não depende de pré-conceitos ou de pré-supostos de uma teoria e nem de uma teoria que o explique. Nesse aspecto, ela se mostra como oposta dos procedimentos iniciais das "*teorias científicas*", as quais exigem conceitos prévios. O primeiro movimento da Fenomenologia é contornar as espécies de pré-definições ou de pré-conceitos sobre o dado. Para tanto, começa com uma observação empírica direta no campo total de observações, dirigidas para o campo de fenômenos possíveis de ser experienciados pelo ser humano. Procura, assim, ver as coisas de modo particularmente aberto.<sup>165</sup> As proposições descritivas ou as definições, quando se chega a elas, aparecem somente muito mais tarde, após terem sido, submetidas a contínuas revisões quanto à linguagem que as expressa e mudam à medida que a investigação avança. Isso significa que a pesquisa está sempre aberta a modificações no próprio curso da sua realização e que o seu campo de indagações amplia-se e se torna relativamente livre de estruturas que poderiam aprisioná-lo.

Esse modo de começar a abordar o fenômeno pode parecer , à primeira vista, paradoxal. O paradoxo da Fenomenologia estaria contido no fato de que embora ela não inicie o seu inquérito com pressupostos ou com hipóteses, ela necessita de uma idéia geral concernente ao que olhar e ao como olhar o fenômeno.<sup>166</sup>

<sup>165</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 12.

<sup>166</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 12.

Esse paradoxo aparente, constitui o que em Fenomenologia se denomina de círculo hermenêutico, mas que, de início, nesta exposição, será chamado de interpretação dialética.

A dialética da interpretação produz, necessariamente, uma distância entre o "*dado*", o que está aí diante dos olhos, mostrando-se de modo evidente, e a observação. O "*dado*", quando olhado, mostra-se de tal modo que estabelece uma direção para o inquirido. Essa direção aponta para a coisa mesma, isto é, para o fenomenal que se apresenta para a experiência como fenômeno. Nesse primeiro momento, ver a coisa mesma adquire um significado especial. O olhar cuidadoso precede qualquer classificação e sistematização, as quais só se tornam possíveis de ser entendidas quando o fenômeno se mostra.

Assim, o início da indagação fenomenológica se encontra nesse olhar meditativo, dirigido para a coisa mesma que se expõe diante de cada um, para ser experienciada. Esse olhar se constitui na "*epoché*", que significa suspensão de qualquer julgamento, ou seja "*dar um passo atrás*" e parar com as formas familiares e comuns de olhar as coisas, as quais impedem que sejam vistas.<sup>167</sup>

O ato de colocar em suspensão o "*dado*" a "*époche*", para que esse dado possa ser olhado fenomenologicamente, juntamente com a redução fenomenológica, que se refere à descrição de que se vê,

<sup>167</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 12.

é chamado de princípio hermenêutico. Ambos, "*epoché*" e redução fenomenológica, fornecem a forma ou o foco de indagação. No seu sentido mais amplo, hermenêutica quer dizer interpretação a qual não é absolutamente livre, mas segue uma determinada forma.

Desse modo, a primeira coisa que se propõe para o investigador fenomenológico é a direção para a região do inquérito. Ir às coisas mesmas significa que o campo de inquérito é infinito e que inclui as possibilidades dos fenômenos, quando elas se doam à experiência.<sup>168</sup>

Essa direcionalidade da consciência do investigador para as coisas que se doam à experiência só é possível quando se tornam tais coisas como doação ou possibilidades de doações para a experiência. Isso quer dizer que o olhar atento pode se dirigir para qualquer coisa ao nosso redor (tanto para os objetos percebidos através do sentido, como para aqueles imaginados, lembrados, etc.), mas, para o fenomenólogo, as coisas só podem ser olhadas de modo atento quando elas surgem na experiência da pessoa que as vê.<sup>169</sup>

Um segundo aspecto, importante desse inquérito, e que permanece espreitando-o e tornando-o possível, é a presença daquilo que é buscado, é certo, verdadeiro ou apodídico. Ser apodídico significa que o que está presente se mostra de tal forma presente na experiência, que aquele que experiencia não duvida da

<sup>168</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 13.

<sup>169</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 13.

presença evidenciada. A evidência dessa presença é intuída, o que quer dizer que aquilo que é dado ou aceito como evidência deve ser de fato possível de ser experienciado dentro dos limites do humano e relacionado com esse humano que experiencia.<sup>170</sup>

Um terceiro aspecto da interpretação dialética, ou hermenêutica é a não hierarquização prévia dos fenômenos pois sua forma original, a redução fenomenológica, pede uma "*suspensão*", ou uma "*epoché*", das crenças ou dos predicados. Esse momento da ênfase ao olhar e não ao julgar o que é "*real*" ou "*mais real*", até que se possa chegar à evidência.

Isso não significa que se deva abandonar tudo o que se sabe sobre a realidade para se poder fazer fenomenologia. Mas significa que se deve ficar alerta e procurar ver o fenômeno observado a partir da sua própria realidade e não a partir dos conceitos, de crenças e de predicados que veiculam sobre ele. Esse momento do fazer fenomenológico é crítico, no que diz respeito à sua importância. Ele funciona como uma extensão da regra inclusão, exclusão da descrição. Na inclusão encontram-se todos os fenômenos da experiência. Na exclusão estão todos os julgamentos metafísicos e os da realidade, os quais se encontram em suspensão. A justificativa para a exclusão se fundamenta na relação de distância, na suspensão e na possibilidade de descrição.<sup>171</sup> O ato de descrever o fenômeno, por sua vez, exige um

<sup>170</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 13.

<sup>171</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 14.

cuidado muito especial, pois é preciso que se procure identificar o fenômeno que está sendo descrito sem que se imponha algo sobre ele, bem como, sem concluir nada sobre ele, apressadamente. Ao se assumir que todos os fenômenos, inicialmente, são "*igualmente reais*" dentro dos seus limites de possibilidade de doação, tem-se a garantia de que não vai decidir, apressadamente, sobre que fenômeno é mais real ou mais fundamental. Assim, pode-se procurar ver a realidade do fenômeno estudado e não aquela que a ele se atribui.<sup>172</sup>

O olhar atento para o mostrar-se o fenômeno, descrever-se o fenômeno, o não se deixar levar pelas crenças sobre a realidade do fenômeno fundamentam uma investigação fenomenológica a indicar como ela deve ser iniciada, num primeiro nível. A partir desse nível, na busca do mergulho nos aspectos essenciais do fenômeno. Esses podem ser referidos como aspectos estruturais, ou como os invariantes dentro do mostrar-se do fenômeno e permitem que se veja a própria realidade procurada.<sup>173</sup>

Os procedimentos fenomenológicos auxiliam a ver o dado "*Educação*" na sua realidade, ou seja, naquilo que ele é, à medida que se olha para as suas manifestações. Para perceber tal fenômeno, de modo claro surge como essencial o atendimento do ser do homem, pois é para ele que se volta a intenção de educar. É interessante o estudo de idéias como as de Kierkegaard e Heidegger.<sup>174</sup>

<sup>172</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 14.

<sup>173</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 14.

<sup>174</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 14-15.

Para Kierkegaard o problema central era a liberação do homem. Opõe-se ao tratamento científico objetivo, universal, im pessoal e, portanto, ameaçador da existência pessoal que deve colocar-se num primeiro plano de realidade. O erro no tratamento do homem, diz ele, está no exagero da objetividade. A verdade reside apenas na subjetividade e não separa e nem isola em elementos unitários o homem e o seu mundo. A vida real não deseja encerrar-se dentro de um sistema pois não consiste em ajustar-se mas em escolher; não se produz por evolução gradual, mas por saltos sucessivos. Poderá haver tipos de vida que se excluam reciprocamente, sem qualquer conciliação, como seria por exemplo a vida imediata de um esteta que se situa apenas no presente através da satisfação dos seus sentimentos e se nega a qualquer outra preocupação. É diferente o que acontece com o ser moral que escolhe uma vida com todas as obrigações que se impõem a ele na sociedade e na família ou o que acontece com o homem religioso que sofre o abismo intransponível, que se situa entre a natureza e o Espírito, entre o Tempo e a Eternidade.<sup>175</sup>

Segundo Heidegger, ao se lidar com os seres humanos, deve-se buscar a essência ou a natureza constitutiva desses seres humanos.

Em sua obra *Ser e Tempo*, Heidegger caminha de uma fenomenologia hermenêutica do ser humano para uma ontologia fundamental do Ser. Põe em evidência os níveis de experiência, analisa a natureza e o núcleo do ser humano no seu estado básico de

<sup>175</sup> MARTINS, Joel. & BICUDO, Maria A. V. p. 19.



cuidado, preocupações ou zelo. A natureza, os níveis de experiência e estado de cuidado do Ser constituem a unidade original, indissolúvel do que ele denomina o Ser no mundo. Essa unidade original do Ser no mundo é de certa forma um legado de Husserl, através da sua concepção de consciência como intencionalidade.

Consciência é sempre consciência de alguma coisa. Não deverá, portanto, haver uma entidade como um sujeito sem mundo, nem deverá haver mundo, tomado significativamente, ou no sentido fenomenológico, sem o sujeito. Poder-se-ia dizer mesmo que os fundamentos do ser humano estão no estado de consciência, um estado de alerta, uma preocupação com o estar no mundo. Esse estado de preocupação do ser com o seu estar no mundo capacita o próprio Ser a se preocupar também com o Ser dos outros.<sup>176</sup>

As três existenciálias: afetividade, compreensão e expressão, têm para Heidegger a mesma prioridade, isto é, uma não se apresenta antes da outra, numa sequência cronológica ou temporal. Não sente-se primeiro para depois compreender e, em seguida expressar aquilo que é compreendido. É possível que a expressão surja, inicialmente, a fim de compreender aquilo que deve ser expresso e que se chegue à experiência afetiva através da compreensão ou da expressão. O que isso realmente significa é que a idéia criadora deve ser descoberta, e será finalmente revelada somente nas condições de abertura do Ser para as influências de um mundo real ou imaginário.<sup>177</sup>

<sup>176</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 33-4.

<sup>177</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. p. 35.

## CAPÍTULO IV

### ESTUDO DE CAMPO

Para o estudo de campo, objeto deste capítulo a coleta de dados foi realizada em quatro colégios de Curitiba.

Ao se proceder a escolha do campo de estudo tomou-se como base a listagem de escolas que possuem bibliotecas fornecidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e se sorteou aleatoriamente quatro: duas públicas e duas particulares que constituíram a amostra da avaliação proposta, com o propósito de verificar a diferença entre ambos os tipos de entidades educacionais no que diz respeito ao emprego de modalidades literárias, com finalidades educativas.

Mesmo não sendo importante a escola possuir ou não biblioteca, pois os conhecimentos e experiências literárias que o educando possa adquirir, dependem acima de tudo das habilidades, atitudes e conteúdo cognitivo do professor, seria importante para este estudo, saber sobre os depoimentos dos bibliotecários de escolas, porque as suas atividades com alunos, dizem respeito a assuntos literários dos currículos de primeiro grau.

Mais vale, um professor que tenha em sua classe, uma pequena biblioteca à disposição dos alunos, bem orientados, do que a escola possuir uma biblioteca muito completa e não ser bem utilizada pelos educandos, por falta de orientação docente.

As duas escolas públicas de Curitiba, sorteadas aleatoriamente para a coleta de dados foram: Colégio Julia Wanderley e o Colégio João Turim.

Os colégios particulares usados para coleta de dados foram: Colégio Santa Maria e o Colégio Nossa Senhora de Sion.

## 1. OBJETIVOS DO ESTUDO DE CAMPO

- Analisar o processo pelo qual os professores abordam a metodologia das histórias para educar;
- avaliar os conhecimentos que os alunos possuem sobre as histórias, suas diversas modalidades e utilização.

## 2. HIPÓTESES DE PESQUISA

- As modalidades de Literatura Infantil não constam do currículo das escolas de primeiro grau, de primeira à quarta série;

- os professores de Comunicação e Expressão não empregam metodologia didática que possa favorecer atividades pedagógicas baseadas nas modalidades de Literatura Infantil.

### 3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A investigação restringiu-se apenas a quatro escolas de Curitiba a saber: Colégio Júlia Wanderley, Colégio João Turim, Colégio Nossa Senhora de Sion e Colégio Santa Maria.

Justifica-se a escolha somente destas escolas, porque se usa como critério, incluir na amostra todos os professores de Comunicação e Expressão, supervisores, bibliotecários e alunos de um turno.

### 4. SUJEITOS

O número de respondentes, perfaz o total de 42 (quarenta e dois) professores atuantes em escolas públicas e particulares da zona urbana de Curitiba, possuidoras de biblioteca, sendo 24 (vinte e quatro) professores de escolas públicas e 18 (dezoito) professores de escolas particulares.

Dos 24 (vinte e quatro) professores, entrevistados em escolas públicas, 19 (dezenove), são professores de Comunicação e Expressão de primeira a quarta série do 1º grau.

Entre os cinco restantes, dois são supervisores e três bibliotecários.

Dos 18 (dezoito) professores entrevistados em escolas particulares, 14 (quatorze) são professores de Comunicação e Expressão de primeira a quarta série do 1º grau e dos quatro restantes, dois são supervisores e dois bibliotecários.

Constaram também, entre os respondentes 1004 (mil e quatro) alunos de primeira à quarta série do primeiro grau, 491 (quatrocentos e noventa e um) de escolas particulares e 513 (quinhentos e treze) de escolas públicas da zona urbana de Curitiba.

## 5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos (quatro questionários) utilizados na pesquisa, constam dos Anexos 1, 2, 3 e 4.

O número de itens dos quatro questionários perfazem um total de 44 (quarenta e quatro).

A seleção dos itens acima mencionados, baseou-se no seguinte critério: estão diretamente relacionados com os objetivos deste trabalho.

O questionário 0.1, refere-se à investigação sobre conhecimentos, hábitos, habilidades e atitudes que professores e supervisores de Comunicação e Expressão têm sobre os valores educativos das diversas modalidades de Literatura Infantil e seu emprego para educar.

O questionário 0.4, tem a mesma finalidade que o questionário 0.1, com a diferença de que foi elaborado para respondentes bibliotecários.

O questionário 0.2, tem o propósito de avaliar os conhecimentos que os alunos de primeira série do primeiro grau, possuem sobre histórias, suas diversas modalidades e uso.

O questionário 0.3, tem o mesmo propósito que o 0.2, só que foi elaborado para ser respondido por alunos de segunda à quarta série do primeiro grau.

Entre as quarenta e quatro perguntas, nove são de múltipla escolha entre as respostas; 13 possuem respostas codificadas numa escala que apresenta alternativas, sim e não e 22 (vinte e duas) perguntas que pedem respostas abertas.

## **6. METODOLOGIA DO ESTUDO DE CAMPO**

Para os alunos de primeira à quarta série do primeiro grau do Colégio Júlia Wanderley e do Colégio Santa Maria, narrou-se contos folclóricos dos irmãos Grimm, seguidos de comentá

rio crítico oral, quando foram anotadas as respostas, com a finalidade de pesquisar a diferença entre a capacidade de senso crítico e interpretativo e comunicação e expressão entre os alunos de escola pública e os de escola particular.

Para os alunos de primeira à quarta série do primeiro grau do Colégio João Turim e do Colégio Nossa Senhora de Sion , foram contadas fábulas de Esopo, sendo que a narrativa foi suspensa e se sugeriu aos ouvintes que antevissessem o epílogo e a lição moral que o autor quis comunicar. A finalidade de tal procedimento metodológico foi avaliar a diferença de senso crítico interpretativo e criativo e de comunicação e expressão, entre os alunos de primeira à quarta série das duas escolas.

Para a obtenção do resultado acima descrito hipoteticamente sortearam-se duas escolas públicas e duas escolas particulares, para que se pudesse atingir os objetivos da pesquisa.

Procedeu-se também, pesquisa curricular nas quatro séries do primeiro grau das escolas em foco, a fim de se verificar quais as modalidades de Literatura Infantil que constam da primeira à quarta série.

#### 6.1. COLETA DE DADOS

Os professores e alunos, questionados por ocasião da pesquisa e pertencentes a população, foram convocados para interrogatório, objetivando o procedimento de levantamento de opiniões, nas seguintes datas:

Colégio Júlia Wanderley de 01 a 08 de fevereiro de 1984;  
Colégio Nossa Senhora de Sion de 09 a 16 de fevereiro de 1984;

Colégio Santa Maria de 16 a 23 de fevereiro de 1984;

Colégio João Turim de 23 a 29 de fevereiro de 1984.

Nos referidos dias, em cada escola, a aplicação dos ques  
tionários coletivos teve início às 14:00 horas.

Os professores foram encaminhados para as salas de aula, onde receberam instruções da pesquisadora para o pre  
enchimento individual dos ques  
tionários.

Os alunos foram entrevistados em suas próprias salas de aula, quando responderam aos ques  
tionários e fizeram comentá  
rio crítico e interpretativo, sobre as histórias e fábulas narradas.

O tempo médio gasto por respondente professor, para o pre  
enchimento de um ques  
tionário foi de 35 minutos, sendo 10 mi  
nutos para a orientação e distribuição do material, o que resul  
tou aproximadamente a duas horas e vinte minutos de trabalho.

Para os respondentes alunos, o tempo médio gasto foi de 90 minutos por turma, quando 30 minutos foram utilizados para orientação e distribuição do material, bem como para preparação dos ouvintes para receberem a comunicação oral de histórias e fábulas seguida de narração e comentário das mesmas. O tempo gasto com pesquisa entre alunos foi de seis horas, sendo que o total com inclusão dos professores per  
fez oito horas e vinte minutos.



## 6.2. ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Dada a natureza descritiva-exploratória da pesquisa, foi utilizada a análise estatística, que se constitui de cálculo de percentuais para a interpretação das questões de caráter quantitativo. Para as questões de caráter qualitativo, foi utilizada a análise interpretativa, e quando possível foram feitas aproximações percentuais para a elaboração do relatório de saída.

Na sistemática de apuração, análise e interpretação dos dados, com relação às perguntas abertas, houve o cuidado de se preservar a autenticidade das respostas conservando sempre que possível, a linguagem dos professores e alunos para não desvirtuar o caráter real das informações em quadros individuais posteriormente interpretados.

## 6.3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Para obtenção dos dados necessários à comprovação das hipóteses, considerou-se neste estudo, como critérios de avaliação, nesta investigação, os seguintes conceitos:

- inferior a 60% - insuficiente
- de 60% a 74% - bom
- de 75% a 100% - muito bom.

A insuficiência é considerada só no caso de percentuais inferiores a 60%.

Na sequência deste estudo procedeu-se à análise e interpretação dos dados. Para cada item selecionado dos questionários elaboraram-se quadros, que a seguir serão interpretados nos seus aspectos mais significativos.

### 6.3.1. Conceito a Respeito das Histórias Infantis, dos Professores de Comunicação e Expressão de uma Escola Pública e uma Escola Particular

No instrumento aplicado, a pergunta 1.1 do Anexo 1, que se refere ao conceito de Literatura Infantil, fica demonstrado no Quadro 1.

**QUADRO 1**

#### Conceito de Literatura Infantil \*

FAZEM PARTE DA LITERATURA INFANTIL	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	%	F	%
Teatro	7	58,33%	5	55,55%
Folclore	7	58,33%	4	44,44%
Histórias	10	83,33%	9	100%
Estórias	6	50%	7	77,77%
Lendas	10	83,33%	4	44,44%
Contos	10	83,33%	4	44,44%
Histórias em Quadrinhos	9	75%	7	77,77%
Assuntos Infantis Transmitidos pela TV	5	41,66%	2	22,22%
Leitura Didática	7	58,33%	2	22,22%
Leitura Recreativa	10	83,33%	5	55,55%
Poesia	1	8,33%	0	-
Prosa	1	8,33%	0	-
Crônicas	1	8,33%	0	-
Dramatizações	1	8,33%	0	-
Todas as modalidades até agora mencionadas	6	50%	2	22,22%
Algumas modalidades mencionadas	6	50%	7	77,77%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados deste quadro foram elaborados com o auxílio dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisores dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria.

Foram sugeridas 12 modalidades, todas abrangidas pelo conceito de Literatura Infantil.

Dos 12 professores entrevistados no Colégio Júlia Wanderley, apenas 50% concordaram que todas as modalidades compõem o conceito de Literatura Infantil.

Somente 1 (uma) professora (8,33%) mencionou as poesias, prosa, dramatizações e crônicas que não foram citadas na lista para escolha, entre os aspectos concernentes à Literatura Infantil.

Ninguém sugeriu as fábulas que não aparecem entre as modalidades apresentadas para escolha.

Infere-se, que o conceito que os professores de Comunicação e Expressão do Colégio Júlia Wanderley, possuem de Literatura Infantil, é fragmentário e incompleto.

As modalidades literárias mais consideradas como parte integrante da Literatura Infantil, pelas professoras e supervisores do Colégio Santa Maria, foram as histórias narradas e as histórias em quadrinhos.

Levando-se em consideração as frequências e as percentagens correspondentes, atribuídas às outras modalidades literárias como partes integrantes da Literatura Infantil, infere-se que o conceito que as professoras do referido colégio possuem sobre Literatura Infantil e também incompleto.

Em entrevista feita às professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria, sobre Literatura Infantil como parte integrante do currículo da escola (pergunta 1.2, anexo 1), constatou-se que:

- das 12 professoras entrevistadas no Colégio Júlia Wanderley, nove, ou seja 75%, opinaram que a Literatura Infantil, consta do currículo da escola. As restantes: três, ou seja 25% mencionaram que a Literatura Infantil não consta do currículo da escola;

- no Colégio Santa Maria, foram entrevistadas nove professoras de Comunicação e Expressão incluindo a supervisora.

Todas, portanto 100% consideraram que a Literatura Infantil consta do currículo da escola.

Motivos apresentados pelos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Júlia Wanderley sobre a inclusão de Literatura Infantil no currículo:

- não consta do currículo porque não há um objetivo específico sobre Literatura Infantil;

- não consta do currículo porque não existe elemento humano para dedicar-se a este campo;

- não consta do currículo e não apresentou nenhuma justificativa;

- consta do currículo porque existe professora especializada sobre o assunto que é a bibliotecária;

- consta do currículo para ampliar o vocabulário da criança e preparar para a redação;

- consta do currículo porque na biblioteca existem livros especializados;

- consta do currículo porque os professores de Comunicação e Expressão possuem habilidades específicas;

- consta do currículo porque é explorada através de textos de Comunicação e Expressão;

- consta do currículo por ser indispensável ao desenvolvimento da Linguagem;

- consta do currículo por surgirem oportunidades de leituras didáticas infantis e dramatizações de leituras;

- consta do currículo porque há reprodução de lendas e fábulas, contos, leitura coral de poesias, e pesquisas na biblioteca da escola;

- consta do currículo da escola porque o método de alfabetização adotado, favorece que parte da Literatura Infantil seja explorada.

Quanto à Literatura Infantil como parte integrante curricular 75% (setenta e cinco por cento) nove dos 12 professores afirmaram que ela compõe o currículo do Colégio Júlia Wanderley, não como objetivo específico, mas principalmente porque os professores possuem habilidades específicas, e ela é explorada através de textos de Comunicação e Expressão.

Em revisão, feita ao currículo da escola constatou-se que apenas as fábulas fazem parte dos objetivos de Comunicação e Expressão da 3a. série do 1º grau. Como as fábulas não foram lembradas como modalidades da Literatura Infantil, infere-se que os professores de Comunicação e Expressão, não conhecem os objetivos que compõem o currículo da sua série e nem das séries que

antecedem e sucedem àquela em que eles lecionam. Este fato comprova que conhecimento que os professores têm dos objetivos do currículo da escola, não é total, mas fragmentário e ainda de - terminado pela supervisão.

Segundo os professores de Comunicação e Expressão do Colégio Santa Maria, os motivos da inclusão da Literatura Infantil no currículo da escola são:

- complementa a área de Comunicação e Expressão;
- desenvolve o raciocínio lógico;
- é assunto trabalhado pela expressão escrita;
- além de distrair motiva as aulas;
- é um dos meios para desenvolver por escrito a expressão de idéias;
- desperta o gosto pela leitura e desenvolve a redação e ortografia;
- desenvolve o interesse pela leitura;
- desenvolve o hábito da leitura;
- é explorada através de leituras extra classe;
- incentiva o gosto pela leitura e sua interpretação;
- desperta o interesse pela leitura de crianças e adolescentes.

Quanto aos motivos pelos quais a Literatura Infantil integra o currículo da escola, as professoras e supervisão do Colégio Santa Maria, garantiram que ela consta do currículo e

justificaram muito bem o seu ponto de vista, mostrando ainda , que diferenciam leitura informativa que consta do livro texto de histórias que fazem parte da Literatura Infantil.

Em entrevista feita com as professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria, sobre a importância da linguagem oral para a formação da personalidade humana (pergunta 1.3, Anexo 1), constatou-se o seguinte:

- das 12 professoras entrevistadas no Colégio Júlia Wanderley, todas, portanto 100% são concordes com a importância da linguagem oral para a formação da personalidade humana;

- das nove professoras entrevistadas no Colégio Santa Maria, também todas, portanto 100% estão de acordo com a importância da linguagem oral para a formação da personalidade humana.

Motivos expostos pelos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Júlia Wanderley sobre a importância da linguagem oral para a formação da personalidade humana:

- é importante porque ensina o sentido de tudo, até mesmo de exemplos, dúvidas e soluções;

- é importante porque facilita a comunicação oral do educando, evitando que ele se comunique por monossílabos;

- é importante porque é a linguagem mais necessária para a vida e desenvolve o vocabulário da criança;

- é importante porque é através da linguagem oral que a pessoa humana se expressa e se faz entender;

- é importante mas não soube justificar porque;
- é importante porque facilita a comunicação;
- é importante porque leva a pessoa a se expressar corretamente e conseqüentemente sentir mais segurança;
- é importante porque ajuda a comunicação individual;
- é importante porque é o melhor meio de comunicação;
- é importante porque é através da linguagem que a pessoa expressa seus sentimentos problemas e desejos;
- é importante porque é uma forma de comunicação sem a qual ninguém vive:

Quanto à importância da linguagem oral para a formação da personalidade humana, os 12 (doze) professores de Comunicação e Expressão do Colégio Júlia Wanderley, consideram que é relevante a contribuição da mesma, e justificaram. Apenas 1 (um) professor (8,33%), dos que constam da amostra escolhida, está de acordo com a importância da linguagem oral para a formação da personalidade humana, mas não soube justificar.

A importância da linguagem oral para a formação da personalidade humana, segundo os professores de Comunicação e Expressão do Colégio Santa Maria e Supervisão, foi constatada através das seguintes justificativas:

- é a maior e mais comum forma de expressão da personalidade humana;
- a comunicação faz crescer os conhecimentos humanos e a relação entre as pessoas;



- a comunicação é um dos meios mais importantes para se chegar ao indivíduo;
- desenvolve a parte de socialização do educando, integrando-o ao meio e à sociedade da qual faz parte;
- desenvolve a parte social do homem;
- a criança percebe personagens fazendo sua escolha de preferência;
- a criança aprende a se comunicar melhor com os outros;
- é a forma mais completa de comunicação e expressão da personalidade.

As professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Santa Maria são unânimes na afirmação de que a linguagem oral é importante na formação integral da personalidade humana e justificaram o ponto de vista.

No instrumento aplicado a pergunta 1.4 (Anexo 1) que se refere a atividades de linguagem oral desenvolvidas em aulas de Comunicação e Expressão, ficam demonstradas no Quadro 2 (Ver página 162).

Quanto as atividades de linguagem oral desenvolvidas em aulas de Comunicação e Expressão e que são próprias para cultivar as habilidades de audição e atenção dos alunos, preparando o ouvinte para as histórias, as mais exploradas no Colégio Júlia Wanderley são: leitura coral, leitura oral, conversas, narração e reprodução de histórias (Conforme Quadro 2 à página 162).

## QUADRO 2

Atividades de Linguagem Oral Desenvolvidas em Aulas de Comunicação e Expressão\*

	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	%	F	%
Leitura coral	12	100%	8	88,88%
Leitura oral	12	100%	9	100%
Hora das novidades	5	41,66%	5	55,55%
Conversas	12	100%	8	88,88%
Entrevistas	6	50%	2	22,22%
Reprodução de estórias	12	100%	6	66,66%
Narração de estórias	11	91,66%	9	100%
Poesia	9	75%	7	77,77%
Jogral	8	66,66%	4	44,44%
Dramatizações	2	16,66%	3	33,33%
Teatro	-	-	2	22,22%
Representação de fatos reais	1	8,33%	-	-
Pesquisas relatadas	-	-	1	11,11%
Comentários de textos lidos	1	8,33%	-	-
Preparo oral da redação	-	-	1	11,11%
Biografias	1	8,33%	-	-

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados deste quadro foram elaborados com o auxílio dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria.

Entre as atividades menos exploradas com uma frequência de 1(um) professor que a utiliza, (8,33%), destacam-se as representações de fatos reais, comentários de textos lidos silenciosamente, biografias.

Quanto às atividades de linguagem oral desenvolvidas em aulas de Comunicação e Expressão, foram sugeridas para múltipla escolha dos sujeitos da pesquisa 11 (onze) modalidades.

Destas 11, seis são mais adotadas nas aulas de Comunicação e Expressão, tanto do Colégio Júlia Wanderley quanto do Colégio Santa Maria, a saber: leitura coral, leitura oral, conversas, poesias, reprodução de histórias, narração de histórias. Também 100%, ou seja nove professoras entrevistadas no Colégio Santa Maria afirmam que narram histórias, e no Colégio Júlia Wanderley 91,66% ou seja, 11 entre 12 entrevistadas fazem este tipo de narração.

As modalidades: pesquisas relatadas e preparação oral da redação, foram sugeridas por um professor no Colégio Santa Maria o que corresponde a uma percentagem de 11,11% e não constavam da lista de atividades de linguagem oral desenvolvidas em aulas de Comunicação e Expressão, sugerida para múltipla escolha.

No instrumento aplicado, a pergunta 1.5 (Anexo 1), que se refere às vantagens das modalidades de Literatura Infantil para a educação, ficam demonstradas no Quadro 3.

Entre as vantagens do emprego das modalidades de Literatura Infantil, para a Educação, apontadas pelos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Júlia Wanderley, as mais frequentes foram:

- incentivação à leitura;
- organização das idéias para a redação;
- enriquecimento cultural.

Uma percentagem de 8,33% de professores, ou seja um, entre os 12 entrevistados percebeu as seguintes vantagens do emprego das modalidades literárias infantis:

- auxílio ao desenvolvimento da expressão oral;
- enriquecimento dos programas de Comunicação e Expressão do 1º grau;

## QUADRO 3

Vantagens das Modalidades da Literatura Infantil para a Educação\*

	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	%	F	%
Enriquece os programas de Comunicação e Expressão do primeiro grau	1	8,33%	9	100%
Diverte	2	16,66%	6	66,66%
Enriquece culturalmente	11	91,66%	8	88,88%
Incentiva a leitura	12	100%	9	100%
Auxilia a organização das idéias para a redação	12	100%	8	88,88%
Desenvolve o vocabulário	3	25%	-	-
Auxilia a comunicação oral e escrita	1	8,33%	-	-
Enriquece e desenvolve a linguagem e o raciocínio como também a expressão oral e escrita	1	8,33%	-	-
Apresenta conteúdos adequados à mentalidade infantil	1	8,33%	-	-
Favorece a capacidade de expressão	1	8,33%	-	-

FONTE: Pesquisa de Campo, 1984.

\* Os dados deste quadro foram elaborados com o auxílio dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria.

- desenvolvimento do raciocínio;

- apresentação de conteúdos adequados à mentalidade infantil.

Entre as vantagens do emprego das modalidades de Literatura Infantil, para a Educação apontadas pelas professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Santa Maria as mais frequentes foram:

- é uma forma de incentivar a leitura (100% dos sujeitos entrevistados);

- enriquece os programas de Comunicação e Expressão (100% dos entrevistados).

Entre os nove sujeitos entrevistados, oito (88,88%) afirmam que a Literatura Infantil, proporciona enriquecimento cultural, e a mesma percentagem concorda que é uma oportunidade de enriquecimento das idéias para a redação infantil.

Apenas sessenta e seis por cento (66,66%) dos entrevistados concordam que a Literatura Infantil é uma modalidade de divertimento.

É muito importante o fato de nenhum professor entrevistado ter mencionado as seguintes opções:

- a Literatura Infantil desenvolve o vocabulário;
- a Literatura Infantil auxilia a comunicação oral e escrita;
- a Literatura Infantil apresenta conteúdos adequados à mentalidade infantil;
- a Literatura Infantil favorece a capacidade de expressão oral e escrita.

No instrumento aplicado, a pergunta 1.6 (Anexo 1) que se refere à exploração da Literatura Infantil, fica demonstrada no Quadro 4.

## QUADRO 4

Exploração da Literatura Infantil\*

	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	%	F	%
É pouco explorada nas quatro primeiras séries do primeiro grau	10	83,33%	3	33,33%
Poderia ser melhor explorada se houvesse mais tempo para esta atividade	1	8,33%	1	11,11%
É suficientemente explorada nas quatro séries iniciais do primeiro grau	1	8,33%	5	55,55%

FONTE: Pesquisa de Campo, 1984.

\* Os dados deste quadro foram elaborados com o auxílio dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégio Júlia Wanderley e Santa Maria.

Quanto à exploração da Literatura Infantil na escola , 83,33% ou seja 10 entre os 12 entrevistados no Colégio Júlia Wanderley, concordaram que ela é pouco explorada nas quatro primeiras séries do primeiro grau.

Apenas um professor (8,33%) , é de opinião que a Literatura Infantil é suficientemente explorada nas quatro séries iniciais do 1º grau.

Também só um professor (8,33%) afirma que ela poderia ser melhor explorada se houvesse mais tempo para esta atividade.

Quanto à exploração da Literatura Infantil nas quatro primeiras séries do primeiro grau, a opinião da Supervisão e professores de Comunicação e Expressão do Colégio Santa Maria é a seguinte:

Somente uma professora entre as nove entrevistadas, opinou que a Literatura Infantil é suficientemente explorada nas quatro séries iniciais do primeiro grau.

Três professoras, ou seja 33,33% dos sujeitos questionados, opinaram que a Literatura Infantil é pouco explorada nas quatro séries iniciais do primeiro grau.

Cinco dos sujeitos entrevistados (55,55%) são de opinião que a Literatura Infantil poderia ser melhor explorada nas quatro séries iniciais do primeiro grau.

No instrumento aplicado, a pergunta 1.7 (Anexo 1) que se refere aos recursos usados quando o professor não domina a metodologia da Literatura Infantil, ficaram demonstrados no Quadro 5.

#### QUADRO 5

##### Recursos Utilizados pela Falta de Conhecimento da Metodologia da Literatura Infantil\*

	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	%	F	%
Informação com colegas mais experientes	11	91,66%	6	66,66%
Consulta bibliográfica	10	83,33%	9	100%
Informação com especialistas e ou supervisores a respeito do assunto, na escola em que leciona	11	91,66%	3	33,33%

FONTE: Pesquisa de Campo, 1984.

\* Os dados deste quadro foram elaborados com o auxílio dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria

Quanto aos recursos usados, quando não dominam a metodologia da Literatura Infantil, um professor (8,33%), entre 12 dos entrevistados acha que sempre domina este tipo de metodologia. Os outros 91,66% dos mesmos, ou seja 11 dos 12 entrevistados, recorrem à informação com colegas mais experientes ou com especialistas e ou supervisores a respeito do assunto.

Dez (83,33%) dos 12 entrevistados, fazem uso de consulta bibliográfica.

Os recursos utilizados pelas professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Santa Maria, quando não dominam a metodologia da Literatura Infantil são:

Seis professoras (66,66%), entre nove entrevistadas informam-se com colegas mais experientes. Todos os professores questionados, ou seja: nove deles, isto é (100%) recorrem à consulta bibliográfica. Três, ou seja (33,33%) dos interrogados, informam-se com especialistas e ou supervisores da escola.

No instrumento aplicado, a pergunta 1.8, que se refere à metodologia da arte de contar histórias ficou demonstrada no Quadro 6 (pág. 169).

Quanto à metodologia da arte de contar histórias, 91,66% dos professores do Colégio Júlia Wanderley ou seja 11 dos 12 entrevistados dão importância à voz audível, bem entonada e 10 (83,33%) acham que ela deve ser modulada conforme o enredo da história, sendo que a mesma quantidade de professores dá importância a um comentário posterior à narração da história



## QUADRO 6

Metodologia da Arte de Contar Histórias\*

	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	%	F	%
Voz audível	11	91,66%	9	100%
Boa entonação de voz	11	91,66%	9	100%
Explicação anterior, do voca- bulário desconhecido	11	91,66%	8	88,88%
Modulação da voz conforme o enredo	10	83,33%	9	100%
Impor silêncio	7	58,33%	2	22,22%
Contar piadas	3	25%	1	11,11%
Sentir a estória narrada	9	75%	8	88,88%
Comentar a estória narrada	10	83,33%	9	100%
Ter tipo físico	2	16,66%	1	11,11%
Homogenizar o auditório	2	16,66%	2	22,22%
Cantar	4	33,33%	1	11,11%
Dominar o enredo	8	66,66%	8	88,88%
Fazer os alunos cantar	1	8,33%	-	-

FONTE: Pesquisa de Campo, 1984.

\* Os dados do quadro foram elaborados com o auxílio dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria.

Dois professores, valorizaram o fato de o auditório ser homogêneo quanto a idade dos ouvintes, para a narração de histórias.

Pouco mais da metade dos 12 entrevistados, oito (66,66%) destaca a importância do domínio do enredo da história, conduzindo à inferência de que eles aceitam que as histórias sejam lidas.

Somente sete entre 12 sujeitos (58%), é de opinião que é importante fazer silêncio para começar a narração da história, o que conduz à inferência de que a própria história cativa a atenção do ouvinte levando-o a permanecer atento.

Quanto à metodologia da arte de contar histórias, 100% (cem por cento) dos professores, ou seja nove, todos os entrevistados no Colégio Santa Maria, dão importância à voz audível, boa entonação de voz, modulação da mesma conforme a história, comentário da história depois que ela foi contada.

Dois professores do mesmo Colégio, ou seja (22,22%) valorizaram o fato de o auditório ser homogêneo quanto à idade dos ouvintes, para que se proceda a narração das histórias.

Entre os nove sujeitos entrevistados (88%) deles, ou seja, oito concordaram com a importância de que: se explique o vocabulário desconhecido, antes da narração das histórias, domine-se o enredo da história, sintam-se a história enquanto ela é narrada.

Somente dois sujeitos (22,22%) dos entrevistados na referida escola particular defendem a importância de se iniciar a narração da história com o silêncio. Por isto infere-se que a própria história, motiva de tal forma os ouvintes que eles permanecem em silêncio para poder ouvi-la.

Um professor apenas, (11,11%) dos entrevistados, opinou que para contar histórias é importante o narrador contar piadas, cantar, ter tipo físico especial, ser alto ou baixo, gordo ou magro, conduzindo à inferência de que estas habilidades são de insuficiente necessidade.

No instrumento aplicado a pergunta 1.9 (Anexo 1), que se refere à descrição do professor competente em termos de metodologia e conteúdo referentes às histórias aparecem demonstrados no Quadro 7.

QUADRO 7

Descrição do Professor Competente em Termos de Metodologia e Conteúdo Referentes às Histórias\*

	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	Z	F	Z
Ter voz audível	2	16,66%	1	11,11%
Ter boa entonação de voz	4	33,33%	1	11,11%
Explicar o vocabulário desconhecido antes de começar a explicar sobre qualquer história	1	8,33%	2	22,22%
Modular a voz conforme o enredo da história	2	16,66%	1	11,11%
Impor silêncio	3	25%	1	11,11%
Contar piadas	2	16,66%	1	11,11%
Sentir a estória narrada	3	25%	1	11,11%
Despertar o interesse dos educandos	3	25%	2	22,22%
Levar o educando a viver a narração do que se comunicou	2	16,66%	-	-
Escolher o assunto adequado ao nível geral de desenvolvimento dos educandos	4	33,33%	3	33,33%
Usar linguagem simples e acessível aos educandos	2	16,66%	-	-
Dominar o assunto	5	41,66%	2	22,22%
Conhecer obras e autores	-	-	2	22,22%
Gostar e se interessar pelo que vai expor	1	8,33%	1	11,11%
Fazer uso da literatura em situações oportunas	2	16,66%	-	-
Colocar a Literatura Infantil no mesmo plano da alfabetização	2	16,66%	-	-
Aplicar as modalidades de Literatura Infantil para enriquecimento do vocabulário e incentivo da leitura	1	8,33%	-	-
Omitiram-se de dar opinião	-	-	1	11,11%
Amar ao próximo	1	8,33%	-	-
Despertar interesse pela leitura de livros instrutivos	-	-	1	11,11%
Estimular o aluno a boas leituras e bons programas de TV.	1	8,33%	-	-
Dominar o conteúdo dos livros e poesias que recomenda	-	-	1	11,11%
Proporcionar troca de idéias entre colegas e outras pessoas	1	8,33%	-	-
Conhecer diversas modalidades de Literatura Infantil e a sua metodologia didática	-	-	1	11,11%
Motivar as leituras que recomenda	-	-	2	22,22%
Pesquisar sempre	1	8,33%	1	11,11%
Empregar técnicas e estratégias variadas	-	-	3	33,33%
Dramatizar a história	1	8,33%	1	11,11%
Verificar a filosofia do colégio	-	-	1	11,11%
Dominar o enredo das histórias mais conhecidas	1	8,33%	-	-
Ter tipo físico	-	-	1	11,11%
Explorar a necessidade infantil de criar e sonhar	1	8,33%	-	-
Preparar o aluno para o desconhecido da leitura ou narração	-	-	1	11,11%
Conhecer profundamente a Literatura Infantil	1	8,33%	-	-
Ter capacidade de transmitir seus conhecimentos literários	1	8,33%	-	-
Comentar a história depois de narrada	1	8,33%	1	11,11%
Conhecer os pré-requisitos da Literatura Infantil	-	-	1	11,11%
Pesquisar a obra antes de trabalhar com os alunos	-	-	2	22,22%
Aceitar críticas e sugestões	-	-	1	11,11%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados deste quadro foram elaborados com o auxílio dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria.

Apesar de difusas as opiniões das professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégio Júlia Wanderley e Santa Maria, dos vinte e um (21) entrevistados, houve concordância quanto ao procedimento do professor:

- três (14,28%) concordaram que deve possuir voz audível;
- cinco (23,80%) que precisa ter boa entonação de voz;
- três (14,28%) que deve ser capaz de narrar qualquer história;
- três (14,28%) que precisa modular a voz conforme o enredo da história;
- quatro (19,04%) que precisa impor silêncio;
- três (23,80%) que deve contar piadas;
- quatro (19,04%) que deve sentir a história narrada;
- cinco (23,8%) que deve despertar o interesse dos ouvintes;
- sete (33,33%) que deve escolher o assunto de acordo com o nível geral de desenvolvimento dos educandos;
- sete (33,33%) que deve dominar o enredo da história;
- três (14,28%) que deve empregar técnicas e estratégias variadas.

Quanto à descrição do professor competente em termos de metodologia e conteúdo em relação à Literatura Infantil, as opiniões da Supervisão e professores de Comunicação e Expressão do Colégio Júlia Wanderley foram muito difusas, ressaltando-se o maior destaque: ao domínio do assunto, cinco professores (41,66%); motivação dos alunos em relação ao assunto, três professores (25%); boa entonação de voz, quatro professores (33,33%); escolha do assunto ao nível dos alunos, quatro professores (33,33%).

Considerando este mesmo aspecto, o professor competente em termos de metodologia e conteúdo em relação à Literatura Infantil, as opiniões dos oito professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Santa Maria manifestaram-se também difusas, ressaltando-se maior destaque à: começar a explicar sobre qualquer história, dois (22,22%); escolha do assunto adequado ao nível geral de desenvolvimento dos educandos, três (33,33%); domínio do assunto a ser narrado, dois (22,22%); conhecimento de obras e autores, dois (22,22%); motivação das leituras que recomenda, dois (22,22%); motivação das leituras que re<sup>com</sup>enda, dois (22,22%); emprego de técnicas e estratégias variadas, três (33,33%); despertar o interesse dos educandos, dois (22,22%).

Após entrevista feita no Colégio Júlia Wanderley sobre o domínio da metodologia e conteúdo da Literatura Infantil (pergunta 1.1 , Anexo 1), quando participaram 12 professoras de Comunicação e Expressão, incluindo-se a supervisora, constatou-se que: três (25%), afirmaram que dominam a referida metodologia e conteúdo, sete (58,33%) não dominam os mencionados aspectos e duas (16,66%), omitiram-se de dar opinião.

No Colégio Santa Maria, em entrevista sobre o mesmo assunto referente à pergunta 1.10 (Anexo 1), que se refere ao domínio da metodologia e conteúdo da Literatura Infantil, seis (66,66%) entre os nove entrevistados afirmaram possuir certo domínio. Três (33,33%) entre as nove entrevistadas, manifestaram não possuir nenhum domínio.

Motivos que conduzem ou não ao domínio da Metodologia e conteúdo da Literatura Infantil segundo as professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Júlia Wanderley:

- não domina a metodologia da Literatura Infantil, por - que precisa de um estudo mais profundo sobre os métodos e técnicas utilizados para tal fim;

- não domina a metodologia da Literatura Infantil, por - que os objetivos do programa absorvem maior parte do tempo;

- não domina a metodologia da Literatura Infantil porque necessita de maiores conhecimentos sobre o assunto para adquirir maior segurança;

- não domina a metodologia da Literatura Infantil, por - que não sendo perfeita por ser humana, apresenta falhas;

- não domina a metodologia da Literatura Infantil, por - que sente a necessidade de cursos a este respeito;

- não domina a metodologia da Literatura Infantil, por - que não conhece perfeitamente o seu conteúdo, e comete falhas a respeito da metodologia;

- não domina a metodologia da Literatura Infantil, por falta de dedicação e oportunidade;

- domina a metodologia da Literatura Infantil, porque capta a atenção dos seus alunos;

- domina a metodologia da Literatura Infantil, porque possui uma biblioteca de classe muito variada e a utiliza muito bem;

- domina a metodologia da Literatura Infantil porque sempre se comunica incentivando o desenvolvimento do raciocínio e imaginação dos seus alunos;

- omitiu-se de dar opinião, por ser supervisora de Comunicação e Expressão e não ministrar aulas de Literatura Infantil;

- omitiu-se de dar opinião e não quis justificar-se.

Quanto à Metodologia e Conteúdo da Literatura Infantil , somente três professores (25%) dos 12 entrevistados indicaram ter certo domínio.

Pelos motivos indicados, infere-se que segundo a definição dos professores de Comunicação e Expressão do Colégio Júlia Wanderley, para haver maior domínio de conteúdo e metodologia da Literatura Infantil seria preciso:

- cursos aos professores que os tornassem mais informados a respeito dos métodos e técnicas utilizados para este fim;

- mais objetivos específicos de Comunicação e Expressão, abrangendo conteúdos da Literatura Infantil;

- maior dedicação e interesse por parte dos professores de Comunicação e Expressão das escolas;

- motivação dos alunos para os assuntos referentes à Literatura Infantil;

- organização de bibliotecas de classe com variados livros de história;

Quanto aos motivos que conduzem ou não ao domínio da metodologia e conteúdo da Literatura Infantil, segundo as nove professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Santa Maria, constataram-se as respostas:

a) dominam a metodologia e conteúdo da Literatura Infantil porque:

- têm criatividade;
- trabalham com as bibliotecárias que são especializadas no assunto;
- têm curso de Pedagogia (habilitação em Supervisão) e essa matéria é abordada durante os estudos; o colégio possui especialista no assunto;
- é um assunto diferente, mas emprega esforços no sentido de se aperfeiçoar cada vez mais;
- têm curso de letras e recebem a colaboração das bibliotecárias do Colégio que são especialistas no assunto;

b) não dominam porque:

- não existem cursos de especialização no assunto.

Embora 66,66% seis dos nove professores de Comunicação e Expressão, dominem o conteúdo e a metodologia da Literatura Infantil, infere-se que segundo a Supervisão e professores de Comunicação e Expressão do Colégio Santa Maria, seria preciso:

- cursos aos professores que os tornassem mais informados a respeito dos métodos e técnicas utilizados para este fim.



### 6.3.2. Conceito sobre Histórias Infantis, dos Alunos de Primeira Série dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria

No instrumento aplicado, as perguntas 2.1, 2.3 e 2.9 do Anexo 2, que se referem às histórias, teatro, conversas, poesias, hora das novidades exploradas na primeira série, aparecem demonstrados no Quadro 8. (Ver página 178)

Considerando-se o interesse dos alunos de primeira série do Colégio Júlia Wanderley por histórias constatou-se que:

- das 77 crianças entrevistadas (100%) gostam de histórias, 62 crianças (80,51%) lembram que as professoras contaram histórias, mas apenas 28 (36,36%), recordam os títulos das histórias contadas, como também alguns aspectos do enredo;

- observando-se a frequência com que estes alunos admitiram que ouviram histórias em casa e na fase pré escolar, é inferior a 60% a percentagem sobre a recordação que têm do que ouviram;

- quanto ao conhecimento da criança a respeito de histórias clássicas, populares e modernas é inferior a 60%, inferindo-se que elas são muito pouco conhecidas;

- o teatro na primeira série, tem sido usado em percentagem inferior a 60% e justamente nesta faixa de nível de conhecimento que os alunos precisam de atividades que estimulem a expressão oral.

Observando-se o interesse dos alunos de primeira série do Colégio Santa Maria por histórias, constatou-se que:

- das 62 crianças entrevistadas, 100%, isto é todas gostam de histórias;

## QUADRO 8

Histórias Infantis, Teatro, Conversas, Poesias, Hora das Novidades,  
Exploradas na Primeira Série

	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	%	F	%
Interesse por histórias	77	100%	62	100%
Participação em teatro	10	12,98%	58	93,54%
Assistência a teatro	26	33,76%	60	96,77%
Participação em hora das novidades	43	55,84%	45	72,58%
Participação em conversas	36	46,75%	60	96,77%
Recitação de versos	15	19,48%	45	72,58%
CONHECIMENTO DE HISTÓRIAS				
Histórias clássicas	15	58,44%	89	143,54%
Histórias clássicas modernas	2	2,59%	-	-
Histórias populares	37	48,05	87	140,32%
Histórias modernas	2	2,59%	45	72,58%
Histórias em quadrinhos	5	6,49%	-	-
Histórias de aventuras	-	-	2	3,22%
Não conhecem histórias	10	12,98%	-	-
Conhecem mais de uma história	15	19,48%	59	95,16%
SONDAGEM SOBRE RECORDAÇÃO E CAPACIDADE DE AUDIÇÃO NA 1a. SÉRIE DO 1º GRAU				
Lembram que as atuais professoras contaram histórias	62	80,51%	56	90,32%
Citação de histórias contadas pelas professoras atuais	28	36,36%	37	59,67%
Não recordam histórias contadas pelas atuais professoras	49	63,53%	25	40,32%
Lembraram que as pessoas de casa contaram histórias	38	49,35%	56	90,32%
Afirmaram que não ouviram histórias em casa	39	50,64%	5	8,06%
Admitem histórias contadas em casa mas não se lembram delas	11	14,28%	1	1,61%
Lembraram histórias contadas pelas professoras do pré-primário	15	19,48%	55	88,70%
Não lembraram histórias contadas pelas professoras do pré	30	38,96%	6	9,67%
Afirmaram que as professoras do pré-primário não contaram hist.	10	12,98%	-	-
Não cursaram pré-primário	22	28,57%	1	1,61%
Cursaram pré-primário	55	71,42%	61	98,38%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

- 56 crianças (90,32%), lembram que as professoras contaram histórias, mas destas, apenas 37 crianças ou seja (55,67%), recordam os títulos das histórias contadas e aspectos do enredo;

- considerando-se a percentagem com que histórias foram narradas em casa e no pré-primário, as crianças têm muito boa recordação do que ouviram;

- quanto ao conhecimento da criança a respeito de histórias, uma percentagem de 143,54% 89 dos 62 sujeitos entrevistados conhecem histórias clássicas e 140,32%, 87, histórias populares; uma percentagem de 72,58% dos 62 alunos ou seja 45 conhece histórias modernas e uma percentagem de 3,22% dos 62 entrevistados (dois) conhecem histórias de aventuras e a maior quantidade das histórias foi conhecida através dos familiares e não na escola;

- o teatro tem sido muito praticado pelos alunos de primeira série do Colégio Santa Maria, pois é superior a 75% a percentagem entre 62 sujeitos que admite que assistiu e participou;

- as atividades que estimulam a expressão oral e preparam os ouvintes para a audição das histórias, têm sido praticadas em aulas de Comunicação e Expressão na primeira série em percentagens sempre superiores a 70% sobre 62 alunos entrevistados.

No instrumento aplicado a pergunta 2.1 (Anexo 2), que se refere às vantagens das histórias segundo os alunos de primeira série, aparecem demonstradas no Quadro 9.

## QUADRO 9

## Vantagens das Histórias Infantis, Segundo os Alunos de Primeira Série

	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	%	F	%
Apresentam ilustrações	17	22,07%	4	6,45%
A mamãe conta em casa para fazer dormir	2	2,59%	-	-
Incentivam a aprendizagem da leitura	6	7,79%	4	6,45%
Suscitam perguntas	1	1,29%	-	-
Apresentam personagens	1	1,29%	-	-
Aparecem na televisão	1	1,29%	-	-
São legais	5	6,49%	14	22,58%
São bonitas	8	10,38%	29	46,77%
Fazem bem aos ouvidos	12	15,58%	6	9,67%
São alegres	1	1,29%	-	-
Descansam	1	1,29%	-	-
São engraçadas	1	1,29%	1	1,61%
São boas para ler	11	14,41%	-	-
Proporcionam emoções tristes	1	1,29%	-	-
Contam coisas diferentes	1	1,29%	-	-
Não sabem explicar porque gostam	5	6,49%	5	8,06%
São uma brincadeira	-	-	1	1,61%
Incentivam a alfabetização	-	-	1	1,61%
Incentivam a redação	-	-	1	1,61%
Trazem conhecimentos antigos	-	-	3	4,83%
São interessantes	-	-	2	3,22%
Transmitem alegria	-	-	1	1,61%
Distraem	-	-	1	1,61%
Envolvem encantamento	-	-	1	1,61%
São animadas	-	-	1	1,61%
Não gostam de histórias	4	5,19%	-	-
Não souberam explicar porque não gostam de histórias	3	3,89%	-	-
Não gostam de histórias porque acham que elas são perda de tempo	1	1,29%	-	-

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

As vantagens da narração de histórias reconhecidas de maneira comum pelos alunos de primeira série do primeiro grau dos dois colégios foram: incentivam a aprendizagem da leitura, são engraçadas, são legais; são bonitas; fazem bem aos ouvidos; apresentam gravuras. Dez alunos de primeira série, sendo cinco entre 77 no Colégio Júlia Wanderley e cinco entre 62 no Colégio Santa Maria não souberam explicar porque gostam de histórias.

As vantagens das histórias narradas, reconhecidas com maior frequência pelos alunos do Colégio Júlia Wanderley foram: apresentam gravuras, incentivam a aprendizagem da leitura, são legais, são bonitas, fazem bem aos ouvidos, são boas para ler.

As vantagens das histórias narradas reconhecidas com maior frequência pelos alunos de primeira série do primeiro grau, do Colégio Santa Maria foram: são legais, são bonitas, fazem bem aos ouvidos.

Três alunos do Colégio Júlia Wanderley, não souberam explicar porque não gostam de histórias. Um aluno do mesmo colégio não gosta de histórias, pois pensa que são perda de tempo. Ao todo quatro do Colégio Júlia Wanderley não gostam de histórias.

#### **6.3.3. Conceito sobre História Infantil, dos Alunos de Segunda à Quarta Série dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria**

No instrumento aplicado, as perguntas de números 3.1 a 3.17 (Anexo 3) que se referem ao conceito dos alunos de segunda série a respeito das histórias, aparece demonstrado no Quadro 10.

Conceito a Respeito das Histórias Infantis, de Alunos de Segunda Série

INTERESSE POR HISTÓRIAS	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	Z	F	Z
Gostam de histórias	48	96%	60	95,23%
Não gostam de histórias	2	4%	3	4,76%
Reconhecem as vantagens que as histórias podem proporcionar	44	88%	60	95,23%
Não reconhecem as vantagens que as histórias podem proporcionar	6	12%	3	4,76%
MOTIVOS PELOS QUAIS NÃO GOSTAM DE HISTÓRIA				
As histórias são perda de tempo	1	2%	2	3,17%
As histórias são aborrecidas	1	2%	1	1,58%
RECORDAÇÃO A RESPEITO DAS HISTÓRIAS INFANTIS				
Lembram que a professora conta histórias	41	82%	61	96,28%
Recordam as histórias que a professora contou	28	56%	52	82,53%
Afirmam que a professora nunca contou histórias	9	18%	2	3,17%
Não lembram as histórias que a professora contou	22	44%	1	17,46%
LEITURAS				
Livros lidos com autores citados	1	2%	13	20,63%
Livros lidos sem citação de autores	40	80%	44	69,84%
Não lembram os livros lidos	8	16%	3	4,76%
Não lêem	-	-	1	1,58%
Só lêem histórias em quadrinhos	1	2%	2	3,17%
EXPERIÊNCIAS COM TEATRO				
Assistência a teatro na escola	40	80%	62	98,41%
Não assistência a teatro na escola	10	20%	1	1,58%
Participação em teatro na escola	19	38%	28	44,44%
Não participação em teatro na escola	31	62%	35	51,55%
CONHECIMENTOS SOBRE FOLCLORE				
Conhecimento do conceito do folclore	-	-	4	6,34%
Não conhecimento do conceito de folclore	60	100%	59	93,65%
Conhecimento de personagens folclóricos	7	14%	7	11,11%
Não conhecimento de personagens folclóricos	43	86%	56	88,88%
POESIAS, POETAS E LENDAS				
Citação de poetas	2	4%	14	22,22%
Não citação de poetas	48	96%	49	77,77%
Citação de poesias	9	18%	24	38,09%
Não citação de poesias	41	82%	39	61,90%
Citação de lendas	9	18%	9	14,28%
Não citação de lendas	41	82%	54	85,71%
FÁBULAS				
Conhecimento de fábulas	3	6%	6	9,52%
Não conhecimento de fábulas	47	94%	57	90,47%
Conhecimento de autores de fábulas	2	4%	1	1,58%
Não conhecimento de autores de fábulas	48	96%	62	98,41%
AUTORES DAS HISTÓRIAS INFANTIS				
Conhecimento de autores brasileiros de histórias	28	56%	22	34,92%
Conhecimento de autores estrangeiros de histórias	1	2%	1	1,58%
Não conhecimento de autores brasileiros de histórias	22	44%	41	65,07%
Não conhecimento de autores estrangeiros de histórias	49	98%	62	98,41%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

Observando-se o quadro com as respostas dos questionários respondidos pelos alunos de segunda série do Colégio Júlia Wanderley, representadas pelas suas respectivas frequências e percentagens, infere-se que:

- a maioria gosta de histórias, sendo que 88% dos alunos 44 entre 50 entrevistados reconhecem vantagens na audição das mesmas;
- quatro por cento dos alunos, dois entre 50 não gostam de histórias, porque as consideram perda de tempo e aborrecidas;
- uma percentagem de 82% dos alunos (41 entre 50 entrevistados) lembram que a professora de Comunicação e Expressão conta histórias, mas apenas 56% (28 entre 50) recorda enredo e títulos;
- cinquenta e oito por cento, 29 dos 58 alunos de segunda série do Colégio Júlia Wanderley conhecem autores de histórias infantis;
- as personagens folclóricas são apenas conhecidas por 14%, isto é sete entre 50 entrevistados e nenhum aluno de segunda série conceituou folclore;
- os autores brasileiros de histórias, são mais conhecidos, e os autores de histórias clássicas que são todos estrangeiros, são pouco divulgados pelos professores, sendo que no total, apenas 58% (29 entre 50) alunos de 2a. série conhecem autores de histórias infantis;
- as poesias e poetas, como também as lendas, fábulas e fabulistas são conhecidos por menos de 60% dos 50 alunos de segunda série.

Observando-se o quadro com as respostas dos questionários respondidos pelos alunos de segunda série do primeiro grau, do Colégio Santa Maria, representadas pelas suas frequências e percentagens, infere-se que:

- o interesse pelas histórias é em uma percentagem superior a 75% entre 63 alunos entrevistados;
- uma percentagem de 4,76% (3 dos 63 entrevistados) não gosta de histórias, porque as acha aborrecidas e muito extensas;
- uma percentagem superior a 80% entre os 63 entrevistados, lembram as histórias narradas pela professora seus títulos e enredos;
- os alunos de segunda série do Colégio Santa Maria, cultivam o hábito de leitura, em percentagem superior a 60% entre 63 entrevistados e entretanto e apenas 20% têm capacidade de se lembrar dos autores das obras que conhecem;
- o teatro é bastante explorado entre os alunos de segunda série, uma percentagem de 98% 62 entre 63 alunos, assistiu teatro, embora apenas 44% (28) tenham participação em teatro;
- o folclore é conhecido por 6% quatro entre 63 alunos de 2a. série do Colégio Santa Maria e suas personagens são conhecidas por 11% dos alunos (sete);
- é inferior a 60% a percentagem de conhecimento que estes 63 alunos têm a respeito de poesias, poetas, lendas, fábulas e seus autores.



No instrumento aplicado, a pergunta 3.1 (Anexo 3), que se refere às vantagens das histórias segundo os alunos de segunda série, aparecem demonstradas no Quadro 11 (Ver pág.186).

Os alunos de segunda série do primeiro grau dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria reconheceram de forma comum as seguintes vantagens na narração de histórias: apresentam aventuras, são legais, fazem bem aos ouvidos, são bonitas, são engraçadas, são ilustradas, distraem, divertem, emocionam, instruem, favorecem uma boa leitura. Os alunos de segunda série do primeiro grau do Colégio Júlia Wanderley reconheceram com mais frequência as seguintes vantagens da narração de histórias: fazem bem aos ouvidos, são bonitas, oferecem motivação por si mesmas, são legais, divertem.

Os alunos de segunda série do primeiro grau do Colégio Santa Maria, reconheceram com mais frequência as seguintes vantagens da narração de histórias: fazem bem aos ouvidos, são legais, são bonitas, divertem, são interessantes, emocionam, instruem, favorecem uma boa leitura, são importantes.

No instrumento, aplicado, as perguntas de número 3.1 à 3.17 (Anexo 3) que se referem ao conceito que os alunos de terceira série têm a respeito das histórias aparece demonstrado no Quadro 12 (Ver página 187).

Na terceira série do Colégio Júlia Wanderley, 80 alunos (97,56%) dos 82 entrevistados, gostam de histórias e reconhecem vantagens em ouvi-las. Os restantes (dois) (2,43%) não gostam de histórias e não justificaram o motivo.

## QUADRO II

Vantagens das Histórias Infantis Sugeridas pelas Crianças de Segunda Série  
do Primeiro Grau

	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	%	F	%
São próprias para as crianças	-	-	1	1,58%
Apresentam aventuras	1	2%	2	3,17%
São legais	12	24%	9	14,28%
Fazem bem aos ouvidos	14	28%	5	7,93%
São bonitas	3	6%	3	4,76%
São engraçadas	1	2%	1	1,58%
São ilustradas	1	2%	2	3,17%
São compreensíveis	2	4%	-	-
Distraem	2	4%	2	3,17%
Ouvem-nas em casa freqüentemente	-	-	1	1,58%
Oferecem motivação por si mesmas	6	12%	-	-
Acalmam	2	4%	-	-
Divertem	3	6%	6	9,52%
São interessantes	-	-	4	6,34%
Emocionam	1	2%	3	4,76%
Transmitem encantamento	-	-	1	1,58%
Instruem	2	4%	7	11,11%
Favorecem uma boa leitura	1	2%	5	7,93%
São importante	-	-	4	6,34%
Envolvem animais e pessoas	-	-	1	1,58%
São animadas	-	-	1	1,58%
Têm o hábito de leitura de histórias em quadrinhos	-	-	1	1,58%
Educam	-	-	2	3,17%
Não souberam explicar porque gostam de histórias	-	-	7	6,34%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

Conceito a Respeito das Histórias Infantis dos alunos de Terceira Série do Primeiro Grau

INTERESSE POR ESTÓRIAS	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	%	F	%
Gostam de histórias	80	97,56%	68	100%
Não gostam de histórias	2	2,43%	-	-
Reconhecem as vantagens que as histórias podem proporcionar	80	97,56%	68	100%
Não reconhecem as vantagens que as histórias podem proporcionar	2	2,43%	-	-
MOTIVOS PELOS QUAIS NÃO GOSTAM DE HISTÓRIAS INFANTIS				
Não justificaram porque não gostam de histórias	2	2,43%	-	-
RECORDAÇÃO A RESPEITO DAS HISTÓRIAS INFANTIS				
Lembram que a professora conta histórias	69	84,14%	64	94,41%
Recordam as histórias que a professora contou	71	86,58%	53	77,94%
Afirmam que a professora nunca contou histórias	13	15,85%	4	5,88%
Não lembram as histórias que a professora contou	11	13,41%	15	22,05%
LEITURAS				
Livros lidos com autores citados	35	42,68%	16	23,52%
Livros lidos sem citação de autores	39	47,56%	51	75%
Não lembram os livros lidos	5	6%	1	1,47%
Não lêem	3	3,65%	-	-
Só lêem histórias em quadrinhos	-	-	-	-
EXPERIÊNCIAS COM TEATRO				
Assistência a teatro na escola	52	63,41%	66	97,05%
Não assistência a teatro na escola	30	36,58%	2	2,94%
Participação em teatro na escola	26	31,70%	24	35,29%
Não participação em teatro na escola	56	68,29%	44	64,70%
CONHECIMENTOS SOBRE FOLCLORE				
Conhecimento do conceito do folclore	9	10,97%	10	14,70%
Não conhecimento do conceito de folclore	73	89,02%	58	85,29%
Conhecimento de personagens folclóricos	18	21,95%	31	45,58%
Não conhecimento de personagens folclóricos	64	78,04%	37	54,40%
AUTORES DAS HISTÓRIAS INFANTIS				
Conhecimento de autores brasileiros de histórias	57	69,51%	27	39,70%
Conhecimento de autores estrangeiros de histórias	9	10,97%	14	20,58%
Não conhecimento de autores brasileiros de histórias	25	30,48%	41	60,29%
Não conhecimento de autores estrangeiros de histórias	9	10,97%	54	79,41%
POESIAS; POETAS E LENDAS				
Citação de poetas	13	15,85%	43	63,23%
Não citação de poetas	69	84,14%	25	36,76%
Citação de poesias	30	36,58%	14	20,58%
Não citação de poesias	52	63,41%	54	79,41%
Citação de lendas	34	41,46%	28	41,17%
Não citação de lendas	48	58,53%	40	58,82%
FÁBULAS				
Conhecimento de fábulas	6	7,31%	26	38,23%
Não conhecimento de fábulas	76	92,68%	42	61,76%
Conhecimento de autores de fábulas	17	20,73%	14	20,58%
Não conhecimento de autores de fábulas	65	79,26%	54	79,41%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

Quanto à recordação das histórias ouvidas, ultrapassa a 80%, entre 82 entrevistados, a quantidade de sujeitos que a possuem.

É inferior a 60% sobre 82 entrevistados o conhecimento que os alunos de 2a. série possuem em relação aos autores dos livros que lêem, embora os autores brasileiros sejam conhecidos por mais de 60% entre os 82 dos sujeitos entrevistados.

No Colégio Júlia Wanderley, 63% dos alunos de terceira série 52 entre os 82 entrevistados tiveram oportunidade de assistir teatro na escola mas somente 31% (26) participaram de peças teatrais.

O folclore e suas personagens são conhecidas por menos de 60% dos 82 alunos de terceira série entrevistados no Colégio Júlia Wanderley.

Os autores das histórias quase não são conhecidos.

As poesias, as lendas e as fábulas que têm valor artístico e educativo, quase não são exploradas.

Apesar das fábulas constarem como objetivo específico da terceira série, no currículo da escola, as crianças têm um conhecimento quase nulo a respeito do assunto, pois menos de 50% 17 entre os 82 entrevistados identifica seus autores e só 7% (seis) reconhece fábulas propriamente ditas.

Na terceira série do Colégio Santa Maria, 68 alunos (100%) dos entrevistados, gostam de histórias e reconhecem vantagens em ouvi-las:

- quanto à percentagem de alunos que se lembram que a professora de Comunicação e Expressão conta histórias é de 94% (64 entre os 68 entrevistados) sendo 77% ou seja 53 entre 68 os alunos que recordam de seus títulos e enredos;

- menos de 60% dos 68 alunos de terceira série entrevistados no Colégio Santa Maria, conhecem autores de livros lidos e histórias ouvidas;

- 97% dos 68 alunos de terceira série assistiram teatro na escola;

- menos de 60%, 24 dos 68 entrevistados na terceira série do primeiro grau participaram em teatros;

- menos de 60% dos 68 alunos conhecem a respeito do folclore, suas personagens, poesias, lendas e fábulas;

- uma percentagem de 63% 43 entre 68 dos sujeitos conhecem poetas.

No instrumento aplicado à pergunta 3.1 (Anexo 3), que se refere às vantagens das histórias sugeridas pelas crianças, aparecem demonstradas no Quadro 13 (Ver página 190).

As vantagens percebidas de forma comum, em consequência da narração de histórias, pelos alunos da terceira série do primeiro grau dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria foram: são interessantes, instrutivas, divertidas, são legais ou um barato, são engraçadas, são românticas, proporcionam aventuras, transmitem beleza, emocionam e às vezes são tristes, desenvolvem o vocabulário, aprimoram a ortografia.

As vantagens percebidas, em consequência da narração de histórias, com mais frequência pelos alunos de terceira série do primeiro grau do Colégio Júlia Wanderley foram: são passatem

## Vantagens das Histórias Infantis sugeridas pelos Alunos de Terceira Série

	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	Z	F	Z
São passatempo	5	6,09%	-	-
São descanso	5	6,09%	-	-
São interessantes	10	12,19%	22	32,55%
São instrutivas	8	9,75%	8	11,55%
São divertidas	30	36,58%	12	17,64%
São legais ou um barato	7	8,53%	9	13,23%
São engraçadas	3	3,65%	2	2,94%
São românticas	1	1,21%	1	1,47%
São animadas	1	1,21%	-	-
Proporcionam aventuras	1	1,21%	1	1,47%
Transportam para o mundo do sonho	1	1,21%	-	-
Transportam para o mundo da fantasia	2	2,43%	-	-
Transmitem beleza	12	14,63%	8	11,76%
Desenvolvem a imaginação	2	2,43%	-	-
Transmitem alegria	2	2,43%	-	-
Desenvolvem a capacidade de boa leitura	3	3,65%	-	-
Cada história conhecida aumenta o repertório sobre o conhecimento desta modalidade de literatura	1	1,21%	-	-
Quando contadas em casa aproximam familiares	1	1,21%	-	-
Desenvolvem a curiosidade	1	1,21%	-	-
Desenvolvem a comunicação	1	1,21%	-	-
Acalmam	2	2,43%	-	-
São artísticas	1	1,21%	-	-
Emocionam e às vezes são tristes	1	1,21%	1	1,47%
Desenvolvem o vocabulário	1	1,21%	1	1,47%
Aprimoram a ortografia	1	1,21%	1	1,47%
Envolvem encantamento	-	-	2	2,94%
São variadas quanto a apresentação de acontecimentos	-	-	1	1,47%
Apresentam personagens variadas	-	-	4	5,88%
Fazem bem aos ouvidos	-	-	7	10,29%
Incentivam a redação	-	-	1	1,47%
São importantes	-	-	3	4,41%
Aprimoram a cultura	-	-	1	1,47%
Desenvolvem a inteligência	-	-	1	1,47%
Entretêm	-	-	3	4,41%
Desenvolvem o mecanismo da leitura	-	-	2	2,94%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

po, descanso, interessantes, instrutivas, divertidas, legais, um barato, são engraçadas, desenvolvem a capacidade de boa leitura, transmitem beleza.

As vantagens percebidas, em consequência da narração de histórias com mais frequência pelos alunos de terceira série do Colégio Santa Maria foram: são instrutivas, interessantes, divertidas, são legais, são um barato, transmitem beleza, apresentam personagens variadas, fazem bem aos ouvidos, são importantes, entretêm.

No instrumento aplicado, as perguntas de nº 3.1 a 3.17 (Anexo 3), que se referem ao conceito que os alunos possuem a respeito das histórias, suas diversas modalidades e utilização, aparecem demonstrados no Quadro 14 (Ver página 192).

Entre os 86 alunos de quarta série do primeiro grau, entrevistados no Colégio Júlia Wanderley, 96,51%, 83 gostam de histórias e um (1,16%) ~~não~~ as aprecia porque lêem com dificuldade.

Atividades que desenvolvem a atenção e audição quase não são lançadas aos alunos desta quarta série, para que eles não esqueçam e retenham por mais tempo os conceitos ouvidos, pois a sua capacidade de recordação é insuficiente.

Tem sido escassa a recomendação aos alunos para que observem com mais regularidade os autores dos livros que lêem.

Mais de 60% dos 86 alunos entrevistados (67) sujeitos conhecem autores brasileiros.

Menos que 60% dos 86 alunos da 4a. série entrevistados no Colégio Júlia Wanderley (19) participaram de teatro na escola, embora 77% (67) o tenham assistido.

Menos de 60% dos 86 alunos da quarta série entrevistados no Colégio Júlia Wanderley, conhecem o folclore e suas personagens.

Conceito a Respeito das Histórias Infantis, dos alunos de Quarta Série do 1º Grau

	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	%	F	%
Gostam de histórias	83	96,51%	71	98,61%
Não gostam de histórias	3	3,48%	1	1,38%
Reconhecem as vantagens que as histórias podem proporcionar	85	98,83%	71	98,61%
Não reconhecem as vantagens que as histórias podem proporcionar	1	1,16%	1	1,38%
MOTIVOS PELOS QUAIS NÃO GOSTAM DE HISTÓRIAS INFANTIS				
Cansam a vista e perturbam emocionalmente	-	-	1	1,38%
Não justificaram porque não gostam de histórias	2	2,32%	-	-
Não gostam de histórias porque lêem com dificuldade	1	1,16%	-	-
RECORDAÇÃO A RESPEITO DAS HISTÓRIAS INFANTIS				
Lembram que a professora conta histórias	60	69,76%	61	84,72%
Recordam as histórias que a professora contou	42	48,83%	56	77,77%
Afirmam que a professora nunca contou histórias	26	30,23%	11	15,27%
Não lembram as histórias que a professora contou	44	51,16%	16	22,22%
LEITURAS				
Livros lidos com autores citados	48	55,81%	56	77,77%
Livros lidos sem citação de autores	30	34,88%	16	22,22%
Não lembram os livros lidos	7	8,13%	-	-
Não lêem	-	-	-	-
Só lêem histórias em quadrinhos	1	1,16%	-	-
EXPERIÊNCIAS COM TEATRO				
Assistência a teatro na escola	67	77,90%	72	100%
Não assistência a teatro na escola	19	22,09%	-	-
Participação em teatro na escola	44	51,16%	64	88,88%
Não participação em teatro na escola	42	48,83%	8	11,11%
CONHECIMENTOS SOBRE FOLCLORE				
Conhecimento do conceito do folclore	7	8,13%	23	31,94%
Não conhecimento do conceito de folclore	79	91,86%	49	68,05%
Conhecimento de personagens folclóricos	28	32,55%	45	62,50%
Não conhecimento de personagens folclóricos	58	72,09%	27	37,50%
AUTORES DAS HISTÓRIAS INFANTIS				
Conhecimento de autores brasileiros de histórias	67	77,90%	68	94,44%
Conhecimento de autores estrangeiros de histórias	23	26,74%	30	41,66%
Não conhecimento de autores brasileiros de histórias	19	22,09%	4	5,55%
Não conhecimento de autores estrangeiros de histórias	63	73,25%	42	58,33%
POESIAS, POETAS E LENDAS				
Citação de poetas	86	41,86%	57	79,16%
Não citação de poetas	50	58,13%	15	20,83%
Citação de poesias	36	41,86%	68	94,44%
Não citação de poesias	62	72,09%	4	5,55%
Citação de lendas	51	59,30%	47	62,27%
Não citação de lendas	35	40,69%	25	34,22%
FÁBULAS				
Conhecimento de fábulas	19	22,09%	41	56,94%
Não conhecimento de fábulas	67	77,90%	31	43,05%
Conhecimento de autores de fábulas	14	16,27%	24	33,33%
Não conhecimento de autores de fábulas	72	93,72%	48	66,66%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.



Os autores de histórias estrangeiras são escassamente divulgados (os clássicos).

Poesias, lendas, fábulas e seus autores são conhecidos por menos de 60% entre os 86 alunos de quarta série do Colégio Júlia Wanderley.

Entre todos os alunos entrevistados, na 4a. série do Colégio Santa Maria (98,61%) ou seja 71 dos 72 questionados, gostam de histórias; um aluno (1,38%) manifestou-se como não apreciador de histórias e justificou dizendo que elas cansam a vista e perturbam emocionalmente;

- mais de 75% dos 72 sujeitos entrevistados, recorda histórias contadas pela professora de Comunicação e Expressão incluindo seus títulos e enredos;

- mais de 75% dos 72 sujeitos entrevistados identifica autores dos livros lidos, como também, reconhece autores brasileiros de histórias;

- menos de 60% dos 72 alunos entrevistados na 4a. série conhecem autores estrangeiros de histórias;

- mais de 75% dos 72 alunos entrevistados, conhece poesias e poetas;

- mais de 60% dos 72 alunos entrevistados identifica lendas;

- apesar de menos de 60% dos 72 alunos de 4a. série conceituarem folclore, entretanto mais de 60% reconhece personagens folclóricas;

- mais de 75% dos 72 entrevistados, assiste teatro e participa do mesmo;

- as fábulas e seus autores são conhecidos por menos de 60% dos 72 entrevistados.

No instrumento aplicado a pergunta 3.1 (Anexo 3), que se refere às vantagens das histórias sugeridas pelos alunos de 4a. série aparecem demonstradas no Quadro 15 (Ver página 195).

As vantagens da narração de histórias reconhecidas de maneira comum pelos alunos de quarta série do primeiro grau dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria foram: instruem, divertem, são interessantes, desenvolvem a imaginação, são legais, um barato, emocionam, são passatempo, incentivam a leitura, aumentam o vocabulário, preparam para a redação, fazem bem aos ouvidos, educam.

As vantagens da narração de histórias reconhecidas com maior frequência pelos alunos da quarta série do Colégio Júlia Wanderley foram: instruem, divertem, são interessantes, são legais, um barato, distraem, incentivam a leitura.

As vantagens da narração de histórias reconhecidas com maior frequência pelos alunos da quarta série do primeiro grau do Colégio Santa Maria foram: instruem, divertem, são interessantes, são um bom passatempo, aumentam o vocabulário, preparam para a redação, fazem bem aos ouvidos, educam, ensinam novidades, desenvolvem a criatividade, ensinam assuntos vitais.

Três alunos da quarta série do primeiro grau do Colégio Júlia Wanderley, não souberam justificar as vantagens que reconhecem na audição de histórias narradas.

Vantagens das Histórias Infantis, Narradas Sugeridas pelos Alunos de 4.a Série  
do Primeiro Grau

	COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY		COLÉGIO SANTA MARIA	
	F	Z	F	Z
Instruem	32	37,20%	22	30,55%
Oferecem aventuras	1	1,16%	-	-
Divertem	19	22,09%	10	13,88%
São fantásticas	1	1,16%	-	-
Desenvolvem a leitura	1	1,16%	-	-
São interessantes	14	16,27%	18	25%
São românticas	1	1,16%	-	-
Transmitem alegria	2	2,32%	-	-
Transmitem beleza	2	2,32%	-	-
Desenvolvem a imaginação	1	1,16%	1	1,38%
Conduzem ao sonho	1	1,16%	-	-
Animam	2	2,32%	-	-
São legais, um barato	3	3,48%	1	1,38%
Conduzem ao gosto por outras histórias	2	2,32%	-	-
Distraem	7	8,13%	-	-
Proporcionam prazer	1	1,16%	-	-
Melhoram o português	2	2,32%	-	-
Incentivam a leitura	5	6,94%	1	1,38%
Emocionam	1	1,16%	2	2,77%
São um bom passatempo	1	1,16%	7	9,72%
Aumentam o vocabulário	1	1,16%	3	4,16%
Preparam para a redação	1	1,16%	3	4,16%
Fazem bem aos ouvidos	2	2,32%	5	6,94%
Educam	1	1,36%	5	6,94%
Não souberam enumerar vantagens das histórias	3	3,48%	-	-
Ajudam os adultos explicar às crianças certos assuntos que de outra maneira eles teriam dificuldade de comunicar	-	-	1	1,38%
São engraçadas	-	-	2	2,77%
Suscitam perguntas	-	-	1	1,38%
Ensinam novidades	-	-	6	8,33%
Desenvolvem a criatividade	-	-	6	8,33%
Algumas são reais	-	-	2	2,77%
Algumas apresentam ficção	-	-	1	1,38%
São fáceis de aprender	-	-	1	1,38%
Transmitem bondade, amor, carinho	-	-	1	1,38%
Podem ser teatralizadas com apresentação de fantoches	-	-	1	1,38%
Aprimoram a cultura	-	-	2	2,77%
Favorecem a comunicação	-	-	1	1,38%
Desenvolvem as faculdades intelectuais	-	-	2	2,77%
Incentivam o gosto pelo estudo	-	-	1	1,38%
Comunicam assuntos dramáticos	-	-	1	1,38%
São recreativas	-	-	1	1,38%
Proporcionam emoções tristes e alegres	-	-	2	2,77%
Ensinam assuntos vitais	-	-	3	4,16%
Ensinam experiências que podem ser comunicadas a outras pessoas	-	-	1	1,38%
São variadas	-	-	1	1,38%
Apresentam gravuras	-	-	1	1,38%

Fonte. Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

#### 6.3.4. Opiniões sobre as Histórias Narradas para Alunos de Primeira à Quarta Série, dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria

Para os alunos de primeira à quarta série dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria, foram narrados contos dos irmãos Grimm e outros também folclóricos, e depois proposto um comentário crítico, com o objetivo de se verificar as opiniões e comparar o senso crítico, interpretativo, a capacidade de comunicação e expressão, o senso interpretativo e criativo entre os alunos da primeira etapa do primeiro grau de ambos os colégios.

Para os alunos de primeira série foi narrado:

##### O Conto da Vaca (1a. série) História Popular

Certa vez o Lobo estava lendo um livro sobre sementes e aprendeu que plantando certas delas, que eram mágicas, nasceria hortaliças muito viçosas. Pensou então:

- Ninguém a não ser o meu vizinho Urso, acredita nestas bobagens. De repente teve uma idéia.
- Já sei. Vou enganar o Urso, e lá se foi ele encontrar-se com o amigo.
- Urso, vim fazer uma troca com você. Neste saquinho, trago sementes encantadas. Se plantá-las ficará rico.
- É mesmo?
- É sim. Se você quiser, posso trocá-las pela sua vaca.
- Mas eu não tenho pá para cavar a terra.
- Não tem problema. Dou-lhe dinheiro para comprar a pá disse o Lobo.

- Se é assim, está bem. Troco a vaca pelas sementes.

E o Urso guardou o dinheiro que o Lobo lhe tinha dado para comprar a pã.

O Urso queixou-se ainda que não tinha dinheiro, para comprar o regador, nem o adubo. O Lobo mal humorado deu-lhe mais dinheiro para comprar o regador e o adubo.

Finalmente procedeu-se a troca da vaca pelas sementes.

O Lobo, saiu contente com a troca, e rindo-se, achava que poderia ganhar muito com a vaca, e as sementes eram apenas comuns.

Mas não longe dali, ria-se o Urso, que tinha trocado dinheiro do Lobo por uma vaca velha que nem ao menos dava leite.

O Urso foi viajar com o dinheiro que ganhou na troca com a vaca. Só então o Lobo percebeu o mau negócio que fizera. Para rematar a estória, foi preso, e ficou muito tempo na cadeia, porque a vaca era roubada.

Depois de narrada esta história, procedeu-se o seguinte comentário com os alunos de primeira série do Colégio Júlia Wanderley:

1- Como é o nome da história?

- o Conto da Vaca.

2- Qual o seu autor?

- A história é popular.

3- Quais as personagens principais?

- As personagens principais são: O Urso, o Lobo.

4- Quem leu sobre sementes?

- Foi o Lobo.

5- Quem saiu perdendo? Por que?

- O Lobo saiu perdendo, porque a vaca era roubada e ele foi parar na cadeia.

6- Que fez o Urso?

- O Urso foi viajar, com o dinheiro que recebeu para comprar o regador e o adubo.

7- Quem agiu melhor?

- Nenhum dos dois agiu bem, porque não é direito conseguir nada, através de mentira e enganos.

8- O Lobo queria também enganar o Urso?

- Sim, porque mentiu que as sementes eram milagrosas, com a capacidade de fazer nascer dinheiro.

9- O Urso agiu bem?

- Não porque mentiu para o Lobo, passando às suas mãos uma vaca roubada, em troca de algum dinheiro.

10- Quem o Lobo resolveu enganar?

- O Urso.

11- O Lobo conseguiu enganar o Urso?

- Não, porque a vaca do Urso era roubada, e quem saiu enganado foi o próprio Lobo.

Colégio Santa Maria primeira série comentário sobre contos folclóricos.

Narrou-se para 62 alunos de primeira série do Colégio Santa Maria, o conto popular intitulado o Conto da Vaca, e se partiu para um comentário da história, que se procedeu da seguinte maneira:

#### Questionário

1- Como é o nome da história?

- O Conto da Vaca.

2- Qual o seu autor?

- O povo.

3- Quais as principais personagens?

- O Urso e o Lobo.

4- Como se chama a história escrita pelo povo?

- História popular.

5- Que leitura fazia o Lobo?

- Lia sobre sementes mágicas que plantadas teriam a capacidade de fazer nascer dinheiro.

6- Quem o Lobo resolveu enganar?

- O Lobo resolveu aplicar os conhecimentos adquiridos com a sua leitura, sobre um seu conhecido, o Urso, trocando as sementes mágicas, por uma vaca que o enganador supunha ser leiteira.

7- O Lobo conseguiu enganar o Urso?

- Não: o Lobo saiu enganado, porque a vaca do Urso era roubada.

8- Por que o Urso acabou tapeando o Lobo?

- O Urso tapeou o Lobo, por que trocou uma vaca que não era leiteira e além das sementes que foram jogadas fora, conseguiu dinheiro do Lobo, e pode até viajar.

- Outro tipo de tapeação que o Urso fez, foi trocar pelas sementes e algum dinheiro, uma vaca roubada.

9- O Lobo queria também enganar o Urso?

- Sim, porque mentiu que as sementes eram milagrosas , com a capacidade de fazer nascer dinheiro.

10- Quem saiu perdendo?

- O Lobo saiu perdendo uma vez que foi preso, porque a polícia pensou que foi ele que roubou a vaca.

11- Por que o Lobo saiu perdendo?

- Porque foi ele que teve a idéia de enganar pela primeira vez.

12- O Urso agiu bem?

- Não porque mentiu para o Lobo, passando às suas mãos uma vaca roubada, em troca de algum dinheiro.

13- Qual é a lição que a história transmite?

- Não se deve enganar os outros, porque se pode acabar enganado.



- Quem rouba, quem engana e mente acaba na prisão.
- Deus castiga a mentira.

O Alfaiatezinho Valente (2º ano) Irmãos Grimm.

Sentado à sua mesa numa manhã de verão, um alfaiatezinho cosia. Então, desceu a rua uma camponesa apregoando:

- Geléia de ameixas. Quem compra geléia de ameixas? Interessado, o alfaiate pôs a cabeça na janela e chamou: - Aqui boa mulher. Suba até aqui.

Comprada a geléia, várias moscas começaram a rodear o doce, e o alfaiate que se chamava João, matou sete com um só golpe.

Resolvido a tirar proveito desta situação, o alfaiate costurou para si mesmo uma faixa de seda e nela escreveu: - *"Mato sete de um só golpe"*.

Deixou a sua alfaiataria, e resolveu correr mundo, levando ao bolso uma fatia de queijo e uma avezinha.

Em suas andanças encontrou um gigante que leu os dizeres da sua faixa e o convidou para carregar uma árvore muito pesada. Enquanto o gigante carregava a árvore sozinho, o alfaiate fingia fazer força, indo tranquilamente a cavalo, na parte trazeira da planta. O gigante surpreendeu-se ao ver que já estava cansado, enquanto o alfaiate tranquilo, não aparentava desgaste físico. Surpreendido com tal resultado, o gigante propôs ao alfaiate quem conseguiria espremer uma pedra com a mão, empregando tanta força que a mesma haveria chegar a liquifazer-se. O gigante

te espremeu uma pedra duríssima transformando-a em p<sup>o</sup>. O alfaiate, tirou sorrateiramente do seu bolso a fatia de queijo, apertou-a e facilmente ela transformou-se em leite.

Quando o gigante reparou que a pedra do alfaiate se transformara em líquido e a dele somente em p<sup>o</sup>, despeitado, fez outra proposta:

- Vamos ver quem atira uma pedra mais longe?
- Combinado. Respondeu o alfaiate.

O gigante atirou uma pedra tão longe que esta espedaçou-se à grande distância.

Outra vez de forma sorrateira o alfaiate tirou a ave do bolso, soltou-a e esta voou tão distante que se sumiu no horizonte.

Admirado, o gigante convidou o alfaiate para pousar com ele à noite no covil dos gigantes. João Mata Sete, como ficou conhecido, livrou-se mais uma vez, de ser assassinado pelos gigantes, enquanto tranquilamente dormia.

A fama de valentão, do alfaiate, chegou aos ouvidos de um rei, que o chamou para matar dois enormes gigantes que devastavam o seu reino.

João Mata Sete, usando de astúcia, colocou os gigantes um contra o outro, até que os levou a uma briga que culminou com a morte de ambos.

O rei que tinha prometido a mão da sua filha e a metade do seu reino, ficou arrependido de tal promessa e exigiu que João Mata Sete, caçasse um unicórnio e posteriormente um javali. Com a mesma astúcia de sempre, o espertalhão, conseguiu terminar as tarefas, e finalmente casou-se com a princesa.

Um dia em sonhos, o alfaiate revelou a sua origem humilde, que era ignorada pelas pessoas da corte real. A princesa indignada por estar casada com um simples alfaiate, rogou ao seu pai que o eliminasse.

O rei mandou matar o alfaiate enquanto ele dormia. Entretanto, João Mata Sete foi avisado por amigos, e tomou suas providências.

Enquanto os empregados do rei, estavam escondidos atrás das cortinas do seu quarto de dormir, para matá-lo enquanto ressonava, o alfaiate fingiu que assim sonhava:

- Matei, sete de um só golpe, dois gigantes, um unicórnio, um javali, e mato qualquer um que atrapalhar a minha vida!

Os empregados do rei, apavorados, fugiram e resolveram deixar Mata Sete em paz, e assim este alfaiatezinho, tornou-se rei por toda a vida.

Esta história foi narrada para 50 alunos do Colégio Júlia Wanderley, todos da segunda série do primeiro grau, e posteriormente, partiu-se para o seguinte comentário:

1- Como é o nome da história?

- O Alfaiatezinho Valente.

2- Quais os seus autores?

- Os Irmãos Grimm.

3- Qual a principal personagem?

- João Mata Sete.

4- O alfaiate matou sete pessoas?

- Não. Matou sete moscas.

5- O alfaiate falava sempre a verdade?

- O alfaiate mentia diversas vezes.

6- Quando ele mentiu?

- Mentiu quando saiu apregoando que matara sete de uma só vez, quando espremeu e atirou as pedras quando da sua aposta com o primeiro gigante, quando disse que matou os dois gigantes e em todas as suas supostas façanhas.

7- Quem matou os gigantes?

- Os gigantes mataram-se entre si.

8- Que é que o rei prometeu em troca da caçada aos gigantes?

- Pela caçada aos gigantes, o rei prometeu sua filha em casamento, e a metade do seu reino.

9- Que mais o alfaiate caçou?

- Além de caçar os gigantes, o alfaiate caçou um javali e um unicórnio.

10- A princesa ficou satisfeita de casar com o alfaiate?

- A princesa ao descobrir que seu marido era pobre ficou muito aborrecida.

11- Que providências ela tomou?

- Ela pediu ao rei, seu pai, que eliminasse o João Mata Sete.

12- Que fez o alfaiate para se defender?

- O alfaiate fingiu que sonhava dizendo: Matei sete de um só golpe, dois gigantes, um unicórnio, um javali e mato qual quer um que aparecer à minha frente para atrapalhar a minha vida. Assim sendo os empregados do rei, encarregados de eliminar João Mata Sete, fugiram apavorados e o alfaiate ficou sendo rei para sempre.

13- Mata Sete, agiu bem?

- Seria melhor, se para vencer, o alfaiate fizesse uso da verdade e não da mentira.

14- A princesa agiu bem?

- Ela não deveria tentar matar o marido.

Com os alunos de segunda série do primeiro grau do Colégio Santa Maria, procedeu-se o comentário da seguinte forma:

Para 63 crianças da segunda série do Colégio Santa Maria narrou-se a história do "*Alfaiatezinho Valente*", também conhecida como "*João Mata Sete*", acompanhada do seguinte comentário:

1- Como é o nome da história?

- O Alfaiatezinho Valente.

2- Quais os seus autores?

- Os Irmãos Grimm.

3- Qual a principal personagem?

- O alfaiate.

4- Quais as outras personagens?

- Os gigantes, o rei, a princesa, súditos do rei, os empregados do palácio, o unicórnio, etc.

5- O alfaiate matou sete pessoas?

- Não. Matou apenas sete moscas.

6- O alfaiate falava sempre a verdade?

- Não. Ele mentia diversas vezes.

7- Quando ele mentiu?

- Mentiu quando:

- saiu apregoando que matara sete de uma só vez;

- espremeu e atirou as pedras;

- fingiu que carregava a árvore juntamente com o gigante da sua primeira aposta;

- disse que matou os dois gigantes;

- em todas as suas supostas façanhas.

8- Quem matou os gigantes?

- Eles se mataram entre si.

9- Que é que o rei prometeu em troca da caçada aos gigantes?

- Pela caçada aos gigantes, o rei prometeu a mão da sua filha em casamento e metade do seu reino.

10- Que mais o alfaiate caçou?

- Além de caçar os gigantes, o alfaiate caçou um javali e um unicórnio.

11- A princesa ficou satisfeita ao casar-se com o alfaiate?

- A princesa ao descobrir a origem humilde do seu marido, ficou muito aborrecida.

12- Que providências tomou a princesa quando se sentiu insatisfeita?

- Ela pediu ao rei, seu pai, que eliminasse o João Mata Sete.

13- Que fez o alfaiate para se defender?

- Fingiu que sonhava, dizendo: Matei sete de um só golpe, dois gigantes, um unicórnio, um javali e mato qualquer um que aparecer à minha frente para atrapalhar a minha vida. Assim sendo, os empregados do rei, encarregados de eliminar João Mata Sete, fugiram apavorados e o alfaiate ficou sendo rei para sempre.

14- O alfaiate agiu bem?

- Seria melhor, se para vencer o alfaiate fizesse uso da verdade e não da mentira.

15- A princesa agiu bem?

- Ela não deveria ter sequer pensado em matar seu marido.

16- Que castigo recebeu a princesa?

- Foi obrigada a viver com o marido a vida inteira.

17- Que lições sobre a vida esta história transmitiu?

- Qualquer pessoa simples, pode tornar-se um grande homem.

- Mais vale a astúcia que a valentia.

- Os gigantes da história eram fortes mas não inteligentes.

- Quem premedita assassinato e é descoberto, acaba sendo considerado covarde.

- Tamanho não é documento.

Rapunzel (3a. série) Irmãos Grimm.

Era uma vez, um casal que morava no campo.

Certo dia, a esposa estando à janela, olha para o quintal da vizinha e avistando uma horta carregadinha de rabanetes disse ao marido:

- Meu velho. Estou com vontade de comer aqueles rabanetes tão vermelhinhos e maduros. Sinto até dores de cabeça e de estômago!

- Vê, se consegue alguns para mim!

Como sua senhora estava grávida, esperando finalmente depois de muitos anos, o filho tão almejado, o marido não teve coragem de negar.



Bateu à casa da vizinha, e quem abriu a porta foi uma mulher muito feia, que todos diziam ser mã, e tinha fama de Bruxa. A mal afamada senhora, negou-lhe os rabanetes.

Desesperado, o futuro papai roubou alguns rabanetes da vizinha, e foi pego em flagrante.

A Bruxa, prometeu-lhe um castigo. Disse que poderia levar os rabanetes mas tinha que entregar-lhe a filha assim que esta nascesse.

Logo após seu nascimento, a menina foi raptada pela Bruxa e encerrada numa torre sem portas recebendo da sua carcereira o nome de Rapunzel.

A mocinha cresceu bonita, prestimosa e com uma linda voz para cantar. Todas as tardes, a Bruxa passava-lhe uma tarefa, e a moça tinha que cumprí-la custasse qualquer sacrifício.

A linda moça cantava todos os dias, e a Bruxa quando queria subir à torre para cobrar seus serviços, gritava:

- Rapunzel, joga suas tranças que eu quero subir.

A moça que tinha belos cabelos compridos, sedosos e loiros os cascadeava pela janela e a Bruxa subia.

Um Príncipe observando os fatos, um dia aproximou-se da torre, imitou a voz da Bruxa, subiu até os aposentos da linda menina e os dois se conheceram e passaram a namorar.

Quando a Bruxa descobriu que o Príncipe visitava sua prisioneira, cortou os cabelos de Rapunzel, expulsou-a para o mundo, e esperando o Príncipe, vingou-se tornando-o cego, mandando-o depois, errante pelo mundo.

Certo dia maravilhoso, Rapunzel e o Príncipe encontraram-se, beijaram-se, abraçaram-se e as lágrimas de amor de Rapunzel ao misturarem-se com as do Príncipe, devolveram-lhe a visão. Os dois casaram-se e viveram felizes pela vida inteira.

Contada a história acima para alunos de terceira série do Colégio Júlia Wanderley, procedeu-se o seguinte comentário:

1- Como é o título da história?

- O nome da história é Rapunzel.

2- Quais são seus autores?

- São os Irmãos Grimm.

3- Quem tinha rabanetes no quintal de sua casa?

- A Bruxa.

4- Que é que o marido da vizinha da dona dos rabanetes fez? Por que?

- Roubou rabanetes para a sua mulher, porque esta estava grávida esperando um filho muito desejado, pois o casal não tinha nenhum. O futuro papai, ficou com medo que a sua esposa perdesse a desejada criança.

5- Existem bruxas?

- Sim, são mulheres que se dedicam à prática do mal.

6- Como se vingou a dona dos rabanetes?

- A Bruxa, que era dona dos rabanetes, raptou a filha do casal, logo que ela nasceu e a encerrou em uma torre sem portas.

7- Que nome recebeu a principal personagem da história?

- A Bruxa deu à menina, o nome de Rapunzel.

8- Quais as outras personagens da história?

- A Bruxa, os pais de Rapunzel e o Príncipe.

9- Quem subiu à torre para conversar com a prisioneira ,  
além da Bruxa?

- Quem subiu à torre, foi um belo Príncipe.

10- Como é que a Bruxa dizia quando queria subir à torre?

- Quando queria subir à torre a Bruxa dizia: Rapunzel ,  
joga as tuas tranças que eu quero subir.

11- Que aconteceu ao Príncipe?

- O Príncipe foi cegado pela Bruxa.

12- Que aconteceu com a Rapunzel?

- A Bruxa cortou os cabelos de Rapunzel e a expulsou para o mundo.

13- Como é que o Príncipe sarou?

- O príncipe sarou, devido às lágrimas de amor de Rapunzel, misturadas com as suas.

14- Como terminou a história?

- O Príncipe e Rapunzel casaram-se e viveram felizes para sempre.

15- Na vida real acontecem casos em que os filhos podem pagar pelos crimes ou erros dos pais?

- Muitas vezes na vida real, os filhos pagam pelos pais, que fizeram mal e os prejudicados não contendo o desejo de vingança, atingem os filhos que são a maior preciosidade para qualquer mãe ou pai.

Após a narração da história "*Rapunzel*", procedeu-se com os alunos de terceira série do Colégio Santa Maria, o seguinte comentário:

Para 68 crianças da terceira série do Colégio Santa Maria, narrou-se a história de Rapunzel dos irmãos Grimm, seguida do seguinte comentário:

1- Como é o nome da história?

- Rapunzel.

2- Quais os seus autores?

- Os Irmãos Grimm.

3- Os Irmãos Grimm eram brasileiros?

- Não. Eram alemães.

4. Existem bruxas?

- Sim na vida real, são assim consideradas, as mulheres que se dedicam à prática do mal.

5- Quais as personagens da história?

- Rapunzel, a ~~bruxa~~<sup>10</sup>, os pais de Rapunzel, o Príncipe.

6. Quem tinha rabanetes no quintal de sua casa?

- A Bruxa.

7- Que é que o marido da vizinha da dona dos rabanetes fez? Por que?

- Roubou rabanetes para a sua mulher, porque esta encontrava-se grávida, esperando um filho muito desejado, e a Bruxa, não queria conceder os rabanetes. O futuro papai, incentivado por sua esposa, com medo que esta perdesse a almejada criança, cometeu o furto.

8- Como se vingou a dona dos rabanetes?

- Vingou-se, raptando a filha do casal, logo que ela nasceu, e a encerrou em uma torre sem portas.

9- Quem deu o nome de Rapunzel à moça da história?

- A Bruxa.

10- Como é que a Bruxa dizia quando queria subir à torre?

- Rapunzel, joga tuas tranças que eu quero subir.

11- Quem subia à torre para conversar com a prisioneira, além da Bruxa?

- Foi um belo Príncipe.

12- Que aconteceu à Rapunzel?

- A Bruxa cortou os cabelos de Rapunzel e a expulsou para o mundo.

13- Que aconteceu ao Príncipe?

- O Príncipe foi cegado pela Bruxa.

14- Como é que o Príncipe sarou?

- Devido às lágrimas de amor de Rapunzel, misturadas com as suas.

15- Como terminou a história?

- O Príncipe e Rapunzel casaram-se e viveram felizes para sempre e a Bruxa os perdeu de vista.

16- Na vida real acontecem casos em que os filhos podem pagar pelos crimes de seus pais?

- Muitas vezes na vida real, os filhos pagam pelo mal que seus pais fizeram a outros, pois os prejudicados pelos pais, não contêm a sua ira, e se vingam nos filhos, que são a maior preciosidade para qualquer pai ou mãe.

17- Quais os erros dos pais de Rapunzel?

- A mãe de Rapunzel, por um capricho pessoal, levou o marido a roubar. Pois esta história de desejo de comer certas guloseimas, ter desejos durante a gravidez é superstição.

- O pai roubou, e quem faz tal coisa é castigado.

18- Que lição a história transmitiu?

- Rapunzel foi castigada, sem merecer, pelo roubo do seu pai. Por causa deste furto, incentivado por uma esposa caprichosa, várias pessoas receberam castigo, Rapunzel, seu pai, o Príncipe e a própria mãe de Rapunzel.

- Não se deve roubar nunca, pois "*não furtar*" é o sétimo Mandamento da Lei de Deus.

Dos entrevistados, 48 acham que Deus castiga o roubo, e 20 acham que é a vida que castiga.

Os Anões Mágicos (4a. série) Irmãos Grimm

Uma vez, dois anõezinhos de nome Espertinho e Grãozinho, fizeram com seu amigo Tot, uma aposta de que seriam capazes de executar com perfeição qualquer trabalho.

- Inclusive o de sapateiro? perguntou o anão Tot, incrédulo e um pouco invejoso.

Claro, inclusive o de sapateiro respondeu o anão Espertinho. Aposto que eu e meu amigo Grãozinho faremos os sapatos mais bonitos que até hoje se viram. Já escolhemos a nossa oficina, pertencente a um sapateiro muito ingênuo. Que surpresa ele e a mulher vão ter! Ah, como nos divertiremos!

Os anõezinhos foram confeccionar sapatos na casa do sapateiro e sua mulher.

Chegada a noite, os anões fizeram botas, botinas, chinelos e sapatos finos.

Os sapateiros ficaram felizes, porque conseguiram bastante fregueses e dinheiro.

A senhora do sapateiro, já sonhava em ser dama da corte, e o casal queria ser sapateiro do rei.

A esposa do sapateiro, para agradar seus ajudantes, costurou-lhes novas roupas.

Quando os anõezinhos, encontraram as roupas, vestiram-nas e atirando para um canto as suas roupas remendadas, olharam-se ao espelho, pulando, rindo e exclamando:

- Como estamos bonitos. Os nossos amigos estourarão de inveja.

Voltemos depressa ao bosque. Agora, com estas roupas novas, não precisamos mais trabalhar.

E os anões não apareceram mais. A mulher e o marido, passavam as noites sentados na oficina, olhando para a janela, acendiam a luz, mas tudo inutilmente.

- Adeus castelo! Adeus carruagem! Exclamava a mulher.

- A verdade dizia o marido é que nada era nosso, embora pensássemos que era. E se experimentássemos fazer outras roupinhas para eles?

Mas tudo foi inútil: o pobre sapateiro não conseguia satisfazer os desejos dos fregueses. Ele, que tinha sonhado em tornar-se o sapateiro do rei, teve de contentar-se em continuar fazendo sapatos comuns. Todas as noites, o casal esperava os anõezinhos e escutava uma vozinha a dizer-lhes ao ouvido: "*Teríamos vindo todas as noites, mas agora, que temos roupas bonitas, não queremos estragá-las. Talvez voltemos, quando elas estiverem gastas e esburacadas. Mas isso só, acontecerá daqui a uns cem anos!*"

Após a narração, da história os Anões Mágicos, procedeu-se com os alunos de quarta série do Colégio Júlia Wanderley, o seguinte comentário:

1- Como é o nome da história?

- Os Anões Mágicos

2- Como se chamavam os anões que fizeram a aposta?

- Chamavam-se Espertinho e Grãozinho



3- Com quem apostaram?

- Apostaram com o anãozinho Tot.

4- Quais os autores?

- Os Irmãos Grimm.

5- Que lugar escolheram para realizar a aposta?

- A oficina de um sapateiro ingênuo.

6- Que fizeram os anões na oficina?

- Confeccionaram lindos pares de sapatos, botas e botinas, deixando os sapateiros ricos de freguesia e de dinheiro.

7- Que fez a mulher do sapateiro?

- A mulher do sapateiro, para agradar seus ajudantes costurou-lhes roupas novas.

8- Como reagiram os anões?

- Os anões quando receberam suas roupas novas das mãos da esposa do sapateiro, fugiram do trabalho, e nunca mais regressaram.

9- Qual o sonho dos sapateiros? Puderam realizá-lo?

- O sonho do casal de sapateiros, era o de serem sapateiros do rei, sem a ajuda dos anões, não conseguiram realizar seu sonho.

10- Os anões procederam corretamente?

- Os anões deveriam ser mais gratos, e reconhecidos aos sapateiros pelo uso da oficina, pois nem ao menos pediram com sentimento aos donos. Seria melhor que demonstrassem mais generosidade, em reconhecimento às roupas recebidas, e ajudassem por mais tempo, o casal de sapateiros.

11- O casal de sapateiros procedeu corretamente?

- Não, porque queriam subir na vida não à custa dos seus próprios méritos, mas sim valendo-se do trabalho dos anões.

Para 72 alunos de quarta série do Colégio Santa Maria, narrou-se a história dos "*Anões Mágicos*" dos Irmãos Grimm, seguida do seguinte comentário:

1- Como é o nome da história?

- Os Anões Mágicos.

2- Quais os seus autores?

- Os Irmãos Grimm.

3- Os autores eram brasileiros?

- Não. Eram alemães.

4- Qual o motivo da aposta?

- Foi que Espertinho e Grãozinho tinham que arrumar um emprego e se conseguissem e se mantivessem no dito emprego, ganhariam o barrete de Tot. Caso perdessem, perderiam também seus barretes.

5- Com quem apostaram Espertinho e Grãozinho?

- Apostaram com o anãozinho Tot.

6- Que lugar escolheram para realizar a aposta?

- A oficina de um casal de sapateiros ingênuos.

7- Que fizeram os anões na oficina?

- Confeccionaram lindos pares de sapatos, botas e botinas, deixando os sapateiros ricos de freguesia e de dinheiro.

8- Que fez a mulher do sapateiro?

- Para agradar aos seus ajudantes, a mulher do sapateiro, costurou-lhes roupas novas.

9- Como reagiram os anões?

- Quando receberam suas roupas novas das mãos da esposa do sapateiro, fugiram do trabalho, e nunca mais voltaram.

10- Qual o sonho dos sapateiros? Puderam realizá-lo?

- O sonho do casal de sapateiros, era o de serem sapateiros, do rei. Sem a ajuda dos anões, não conseguiram realizar seu sonho.

11- Os anões procederam bem?

- Os anões deveriam ser mais gratos, e reconhecidos aos sapateiros, pelo uso da oficina, pois nem pediram consentimento aos donos.

12- Não agiram bem, porque: apostaram sobre trabalho, que é um assunto sério e não é motivo de apostas;

- fizeram uso da sapataria sem pedir licença aos sapateiros;

- usaram os sapateiros para ganhar a aposta, e não contribuíram em nada para a realização do sonho dos sapateiros.

12- Os sapateiros agiram bem?

- A esposa do sapateiro não agiu bem, porque ela queria progredir na vida à custa dos anões.

- Os sapateiros deviam deixar os anões trabalhar e não presentear-los com roupas novas.

- Os sapateiros deveriam esperar para dar o presente na hora certa, precipitaram-se em sua ação de agradar aos anões.

13- Que lições de vida pode-se aprender com esta história?

- Não se deve retribuir com precipitação às pessoas que nos prestam serviços.

- Não se deve confiar demais nas pessoas humanas.

- Não se deve contar com a vitória antes do tempo (caso dos sapateiros que sonhavam adiantado).

- Não se presenteia desconhecidos.

- Não se prejudica a pessoas para conseguir vantagens e ganhar apostas.

- Não se aposta sobre assuntos sérios.

- Não se usa os pertences alheios sem que se peça licença.

- Deve-se trabalhar para o próprio sustento, para melhorar na vida, para crescer culturalmente, fazer amigos, preencher o tempo, mas nunca por brincadeira ou aposta.

- Nunca se deve pretender dinheiro demais, porque quem muito quer tudo perde.

#### **6.3.5. Atividades de Literatura Infantil Desenvolvidas por Bibliotecários dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria**

No instrumento aplicado a pergunta 4.1 (Anexo 4), que se refere aos autores de Literatura Infantil, encontrados em bibliotecas das escolas, aparecem demonstrados no Quadro 16.

## QUADRO 16

Autores de Literatura Infantil que se Encontram na Biblioteca dos  
Colégios

COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY	COLÉGIO SANTA MARIA
Monteiro Lobato	Monteiro Lobato
Júlio Werner	Ziraldo
Irmãos Grimm	Lucília Machado de Almeida Prado
Andersen	Maria José Duprê
Viriato Correa	Irmãos Grimm
Érico Veríssimo	Condessa de Ségur
Lewis Carrol	Perrault
Condessa de Ségur	Laura Ingos Wilder
Walt Disney	Júlio Werner
Maria José Duprê	Andersen
Leonardo Arroyo	
Maria Clara Machado	
Virginia Lefèvre	
Chloris de Arruda Araújo	
Perrault	
Daniel Defoe	
Outros	

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

Como se pode observar, as duas bibliotecárias do Colégio Júlia Wanderley, lembraram-se de citar cinco autores a mais do que a do Colégio Santa Maria. Os autores citados como importantes por ambos os colégios foram: Monteiro Lobato, Maria José Duprê, Irmãos Grimm, Condessa de Ségur, Perrault, Júlio Werner e Andersen.

No instrumento aplicado a pergunta 4.2 (Anexo 4), que se refere a obras mais procuradas pelas crianças de primeira à quarta série, aparecem demonstradas no Quadro 17 (Ver página 222).

## QUADRO 17

Obras mais Procuradas pelas Crianças de Primeira à Quarta Série do Primeiro Grau\*

COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY	COLÉGIO SANTA MARIA	
	ASSUNTOS	AUTORES
Monteiro Lobato	Línguas	Monteiro Lobato
Virgínia Lefèvre	Terror	Irmãos Grimm
Andersem	Histórias reais	Andersem
Irmãos Grimm	Mágicas	Colodi
Seleção Primavera	Pré-História	Daniel Defoe
Série Sacizinho Feliz	Fantoches	Charles Perrault
Série Alegria dos Bichinhos	Religião	Gilda de Abreu
Enciclopédica Histórica	Antigo Egito	COLEÇÕES
Coleção Skindim	Aviões	Jóinha
Coleção Balangandã	Aves	Panorama (em primeira e terceira dimensão)
Coleção Era uma Vez	Espaço	Lassie
	Animais	Beija Flor
	Brasil	Grandes Contos
	Curitiba	Verbo Infantil
	Exploradores	Livro Dourado
	Trens	Asterix
	Cosmos	
	Pessoas	
	Experiências	
	Lua	
	Adivinhações	
	Outros	

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados para elaboração deste quadro, foram obtidos com o auxílio dos bibliotecários dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria.

Como se pode observar, o Colégio Santa Maria possui obras mais bem organizadas para a consulta dos alunos de primeira à quarta série e as preferências dos consultores são sistematizadas entre autores, assuntos e coleções.

No Colégio Júlia Wanderley, sente-se uma preferência pelos autores de histórias clássicas e clássicas modernas, e no Colégio Santa Maria a preferência está entre autores clássicos, clássicos-modernos e modernos.

No instrumento aplicado, a pergunta 4.3 (Anexo 4), que se refere a obras mais procuradas pelas crianças de primeira série aparecem demonstradas no Quadro 18.

### QUADRO 18

#### Obras mais Procuradas pelas Crianças de Primeira Série

COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY	COLÉGIO SANTA MARIA
COLEÇÃO CINCO E UM Laninho e Seus Amigos Seu Urso Seu Lobo Lourinho COLEÇÃO SACIZINHO FELIZ O Livro de Donald O Livro de Mickey O Livro de Bambi O Livro da Raposa O Livro do Tigre COLEÇÃO CONTE UM CONTO Mickey e o Robô Tia Gertrudes e o Lobo Bobo Cento e um Dálmatas Piupiu e Frajola COLEÇÃO SKINDIM Pinote o Coelhoinho Teimoso Aventuras de Sapeca A Galinha Ruiva Bolinha de Neve Livros da Coleção Balangandã Livros da Coleção Alegria dos Bichinhos OBS: As crianças de primeira série, procuram livros com bastante ilustrações e pouco texto.	COLEÇÕES Animais da Selva Bichinho (Brian Wildsmith) Quatro Amigos Berimbau Tom e Jerry Série Vagalume Série Principiantes ASSUNTOS Contos do Bosque - Estela Leonardo AUTORES Teresinha Casassanta

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

As crianças de primeira série do Colégio Santa Maria, têm menos obras à sua disposição, embora haja mais sistematização para consulta.

As obras procuradas pelas crianças de primeira série, são sempre bem ilustradas e com frases curtas

No instrumento aplicado, a pergunta 4.4 (Anexo 4), que se refere a motivos que conduzem as crianças à leitura, aparecem demonstradas no Quadro 19.

QUADRO 19

Motivos que Conduzem as Crianças à Leitura\*

COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY	COLÉGIO SANTA MARIA
Preenchimento de momentos de folga	Iniciativa própria
Cumprimento de tarefas escolares	Amor à leitura
	Cumprimento de tarefas escolares

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984

\* Os dados para a organização deste quadro foram obtidos com o auxílio dos bibliotecários dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria.

Os alunos do Colégio Santa Maria, procuram ler somente para cumprir tarefas escolares, ou quando não têm o que fazer, mas, também por iniciativa própria e amor à leitura.

No instrumento aplicado a pergunta 4.5, que se refere às atividades proporcionadas pela biblioteca que incentivam a leitura, audição e interpretação, aparecem demonstradas no Quadro 20. (Ver página 225)



## QUADRO 20

Atividades Proporcionadas pela Biblioteca que Incentivam a Leitura, Desenvolvem a Audição e Interpretação\*

COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY	COLÉGIO SANTA MARIA
Leituras orientadas	Palestras
Hora do conto	Hora do conto
Palestras	Leituras orientadas
Hora das novidades	Manuseio de livros
Leituras comentadas	Hábitos de postura
Narração de histórias	Leitura coral
Dramatizações	Leitura individual
Desenho do trecho mais interessante da história acompanhado de comentário escrito	Jornais
	Concursos de redação
	Exposições
	Varal didático com pesquisas, poesias, pensamentos, assuntos literários

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984

\* Os dados deste quadro foram obtidos com o auxílio dos bibliotecários dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria.

As atividades desenvolvidas no Colégio Santa Maria , pela bibliotecária, no sentido de incentivar o hábito da leitura, bem como desenvolver o gosto e a atenção pelas histórias da Literatura Infantil, são mais variadas.

No instrumento aplicado a pergunta 4.6 (Anexo 4), que se refere a obras que as bibliotecas dos colégios precisam adquirir, aparece demonstrada no Quadro 21 (Ver página 226).

## QUADRO 21

Obras que as Bibliotecas dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria Precisam Adquirir

COLÉGIO JÚLIA WANDERLEY	COLÉGIO SANTA MARIA
Livros para complementar a Coleção Monteiro Lobato, Primavera e Saci-zinho Feliz. O Tesouro da Juventude Coleção Walt Disney Coleção Horas Felizes das Edições Melhoramentos	As mesmas, mais procuradas pelos usuários, mas em edições atualiza <u>da</u> s (por causa do desgaste e uso)

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

As professoras bibliotecárias do Colégio Júlia Wanderley, sentem maior necessidade de inovação de algumas obras importantes para a biblioteca, como também de complementação de coleções de livros muito procurados, mas que não estão completas.

#### 6.3.6. Pesquisa Curricular de Primeira à Quarta Série Realizada no Colégio Júlia Wanderley

Constatou-se que a única atividade de Comunicação e Expressão pertencente à Literatura Infantil e que é prevista no Currículo, é a narração de fábulas para a terceira série do primeiro grau.

Em primeira série só constam as histórias que pertencem ao método de alfabetização que é o misto da "Abelhinha", e nenhuma atividade que desenvolva a atenção e a capacidade de audição para histórias e outros conhecimentos.

### 6.3.7. Pesquisa Curricular de Primeira à Quarta Série no Colégio Santa Maria

#### Primeira Série:

Atividades de Linguagem Oral: transmissão de mensagens curtas, conversas, opiniões sobre objetos, cenas gravuras, fatos, aspectos de pessoas, objetos, animais, gravuras sugestivas, respostas de perguntas a pequenas histórias, interpretação de histórias, execução de ordens.

#### Segunda Série:

Atividades de Linguagem Oral: transmissão de mensagens, relatos de ocorrências, descrição de aspectos principais de gravuras enumerando seus elementos, reprodução de histórias.

#### Terceira Série:

Atividades de Linguagem Oral: transmissão de mensagens, reprodução oral de histórias lidas e contadas.

#### Quarta Série:

Atividades de Linguagem Oral: relato de experiências vivenciadas, reprodução de histórias, expressão plástica musical.

### 6.3.8. Pesquisas Comparativas e Opinião dos Professores e Alunos dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria sobre as Modalidades Literárias e Respectiva Metodologia de Ensino

Levando-se em consideração os 21 Quadros elaborados e interpretados e as histórias narradas e criticadas pelos alunos das duas escolas em foco, conclui-se que os alunos de primeira sê-

rie do primeiro grau, do Colégio Santa Maria, conhecem mais histórias do que os do Colégio Júlia Wanderley, entretanto, analisando-se a recordação a respeito das narrações feitas em casa em relação à recordação das narrações feitas na escola, infere-se que as histórias são narradas com mais frequência e até mesmo com mais técnica em casa, do que propriamente na escola.

As atividades que preparam os alunos para a audição de histórias são mais exploradas no Colégio Santa Maria tanto na biblioteca da escola, como em classes de primeira série.

Em todas as séries, menos nas terceiras do primeiro grau, a recordação pelos alunos, a respeito das narrações de histórias infantis, é superior no Colégio Santa Maria.

As poesias são mais conhecidas nas segundas e quartas séries do Colégio Santa Maria, sendo que os alunos de terceira série do Colégio Júlia Wanderley as conhecem melhor.

Apesar de insuficiente em sua representação percentual os conhecimentos a respeito do folclore e suas personagens, são superiores nas segundas, terceiras e quartas séries do primeiro grau do Colégio Santa Maria.

As fábulas e seus autores são mais conhecidas pelos alunos da segunda, terceira e quarta série do Colégio Santa Maria, embora este assunto conste no currículo de terceira série do primeiro grau do Colégio Júlia Wanderley.

Os alunos de segunda, terceira e quarta série do Colégio Júlia Wanderley conhecem mais autores brasileiros do que os do Colégio Santa Maria, sendo os mais citados Monteiro Lobato (com maior frequência), Orígenes Lessa, Viriato Correia, Maria Clara Machado.

Os alunos do Colégio Santa Maria, assistem e participam mais do teatro.

As lendas são igualmente conhecidas pelos alunos de terceira e quarta série de ambos os colégios, embora os alunos de segunda série do Colégio Júlia Wanderley as conheçam mais.

As vantagens da narração de histórias, reconhecidas de maneira comum pelos alunos dos Colégios Júlia Wanderley e Santa Maria foram:

primeira série: incentivam a aprendizagem da leitura, são legais, são bonitas, fazem bem aos ouvidos, apresentam ilustrações, são engraçadas ;

segunda série do primeiro grau: apresentam aventuras, são legais, fazem bem aos ouvidos, são bonitas, são engraçadas, são ilustradas, distraem, divertem, emocionam, instruem, favorecem uma boa leitura;

terceira série do primeiro grau: são interessantes, instrutivas, divertidas, são legais ou um barato, são engraçadas, são românticas, proporcionam aventuras, transmitem beleza, emocionam e às vezes são tristes, desenvolvem o vocabulário, aprimoram a ortografia;

quarta série do primeiro grau: instruem, divertem, são interessantes, desenvolvem a imaginação, são legais, um barato, emocionam, são passatempo, incentivam a leitura, aumentam o vocabulário, preparam para a redação, fazem bem aos ouvidos, educam.

As vantagens da narração de histórias reconhecidas pelos alunos do Colégio Júlia Wanderley, com maior frequência foram:

- primeira série: apresentam gravuras, incentivam a aprendizagem da leitura, são legais, bonitas, boas para ler, fazem bem aos ouvidos, são bonitas, oferecem motivação por si mesmas, são legais, divertem;

- segunda série: fazem bem aos ouvidos, são bonitas, oferecem motivação por si mesmas, são legais, divertem;

- terceira série: são, passatempo, descanso, interessantes, instrutivas, divertidas, legais, um barato, engraçadas, desenvolvem a capacidade de boa leitura, transmitem beleza;

- quarta série: instruem, divertem, são interessantes, são legais, um barato, distraem, incentivam a leitura.

As vantagens da narração de histórias reconhecidas pelos alunos do Colégio Santa Maria, com maior frequência foram:

- primeira série: são legais, são bonitas, fazem bem aos ouvidos;

- segunda série: fazem bem aos ouvidos, são legais, são bonitas, divertem, são interessantes, emocionam, instruem, favorecem uma boa leitura, são importantes;

- terceira série: são instrutivas, interessantes, divertidas, são legais, um barato, transmitem beleza, apresentam personagens variadas, fazem bem aos ouvidos, são importantes, entretem;

- quarta série: instruem, divertem, são interessantes, um bom passatempo, aumentam o vocabulário, preparam para a redação, fazem bem aos ouvidos, educam, ensinam novidades e assuntos vitais.

A biblioteca do Colégio Júlia Wanderley, possui maior número de obras à disposição da consulta dos alunos de primeira à quarta série do primeiro grau. As bibliotecárias desta escola, sugerem maior número de obras que podem ser adquiridas pela biblioteca, inferindo-se que têm maior capacidade de sugestão para o aprimoramento da biblioteca.

A biblioteca do Colégio Santa Maria tem mais sistematização a respeito das obras que são categorizadas conforme autores, coleções, assuntos, e a bibliotecária registra a frequência em que estas categorias são consultadas. Os alunos do referido colégio freqüentam a biblioteca mais assiduamente e prazerosamente que os do Colégio Júlia Wanderley, e as atividades que a bibliotecária do Colégio Santa Maria, oferece aos leitores e consultores são mais variadas.

O Currículo do Colégio Santa Maria é mais rico em programação de atividades literárias.

Os comentários feitos pelos alunos de primeira à quarta série do primeiro grau aos contos folclóricos dos irmãos Grimm, procederam-se mais facilmente em classes do Colégio Santa Maria, pois saíram mais completos, mais ricos de sugestões, uma vez que os sujeitos tinham maior capacidade de expressão oral.

O conceito que as professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Júlia Wanderley têm a respeito de Literatura Infantil, apesar de fragmentário é ainda mais completo do que o manifestado pelas representantes do Colégio Santa Maria.

Entre as 12 hipotéticas modalidades de Literatura Infantil, oferecidas para múltipla escolha às professoras de Comunicação e Expressão entrevistadas no Colégio Santa Maria, apenas três foram mais indicadas; desse modo infere-se que as professoras do Colégio Júlia Wanderley possuem conceito mais completo sobre a Literatura Infantil. Entretanto as professoras entrevistadas no Colégio Santa Maria, foram mais capazes de separar conteúdos informativos de conteúdos literários pois 22% (dois entre nove) dos sujeitos entrevistados, admitiram leituras didáticas e informativas como parte integrante da Literatura Infantil.

Quanto ao valor das atividades de linguagem oral para a formação integral da personalidade humana os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão de ambas as escolas afirmam de maneira unânime que elas são indispensáveis, embora os professores do Colégio Santa Maria tenham justificado com mais precisão.

Os professores de Comunicação e Expressão do Colégio Júlia Wanderley, em suas aulas, desenvolvem mais atividades incentivadoras do desenvolvimento da expressão oral, embora as histórias sejam mais narradas pelos professores de Comunicação e Expressão do Colégio Santa Maria.

As vantagens da Literatura Infantil são mais reconhecidas pela Supervisão e professores de Comunicação e Expressão do Colégio Júlia Wanderley.



Maior percentagem de professores de Comunicação e Expressão do Colégio Júlia Wanderley afirmam que a Literatura Infantil é pouco explorada, nos currículos de primeiro grau, enquanto que maior percentagem dos professores de Comunicação e Expressão do Colégio Santa Maria afirmam que ela poderia ser mais explorada.

Quando não dominam a metodologia e os conteúdos da Literatura Infantil, os professores de Comunicação e Expressão do Colégio Júlia Wanderley em sua maioria informam-se com colegas mais experientes e em menor percentagem recorrem à consulta bibliográfica e à supervisão, enquanto que a maioria dos professores de Comunicação e Expressão do Colégio Santa Maria, recorre à supervisão e à bibliotecária que é considerada especialista no assunto.

Quanto ao domínio da metodologia para contar histórias, os professores do Colégio Júlia Wanderley ao participarem da entrevista, mostraram maior domínio do assunto. Entretanto os alunos do Colégio Santa Maria, possuem maiores conhecimentos literários. A série do Colégio Júlia Wanderley que se manifestou mais conhecedora das modalidades e uso da Literatura Infantil foi a terceira série do primeiro grau.

Infere-se que os alunos do Colégio Santa Maria dominam mais os conhecimentos literários por influência das atividades praticadas na biblioteca da escola e por orientação da supervisão pedagógica e apoio financeiro dos pais.

Concluindo, os professores de Comunicação e Expressão de ambos os colégios sugeriram:

- cursos aos professores que os tornem mais informados a respeito dos métodos e técnicas utilizados para o ensino das histórias e outras modalidades da Literatura Infantil (ambos os colégios);
- mais objetivos de Comunicação e Expressão, abrangentes dos conteúdos da Literatura Infantil (Colégio Júlia Wanderley);
- maior dedicação e interesse por parte dos professores de Comunicação e Expressão das escolas (Colégio Júlia Wanderley);
- motivar melhor os alunos para os assuntos referentes à Literatura Infantil (Colégio Júlia Wanderley);
- organização de bibliotecas de classe com livros de histórias variados (Colégio Júlia Wanderley).

Alguns sujeitos entrevistados (professores) no Colégio Júlia Wanderley, defendem o ponto de vista, de que mesmo a escola possuindo biblioteca, é indispensável que os professores possuam biblioteca de classe à disposição dos alunos, com alguns livros selecionados e que estejam mais rapidamente à mão para consultas.

#### **6.3.9. Conceito a Respeito das Histórias, Pesquisado Entre Professores de Comunicação e Expressão dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim**

No instrumento aplicado, a pergunta 1.1 (Anexo 1), que se refere ao Conceito de Literatura Infantil, aparece demonstrado no Quadro 22.

## QUADRO 22

## Conceito de Literatura Infantil

Fazem parte da Literatura Inf.	COLÉGIO JOÃO TURIM		COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION	
	F	%	F	%
Teatro	9	100%	2	33,33%
Folclore	9	100%	2	33,33%
Estórias	9	100%	1	16,66%
Histórias	9	100%	2	33,33%
Lendas	9	100%	2	33,33%
Contos	8	88,88%	1	16,66%
Histórias em quadrinhos	7	7,77%	-	-
Assuntos infantis transmitidos pela televisão	4	44,44%	2	33,33%
Leitura didática	6	66,66%	2	33,33%
Leitura recreativa	6	66,66%	4	66,66%
Dramatizações	7	77,77%	1	16,66%
Todas as modalidades até agora mencionadas	4	44,44%	-	-
Algumas modalidades mencionadas	5	55,55%	2	33,33%

FONTE: Pesquisa de Campo, 1984.

É muito bom em média o conceito que os professores de Comunicação e Expressão do Colégio João Turim possuem a respeito da Literatura Infantil, pois 76% dos nove sujeitos entrevistados a conceituam bem e são menos de 60% do total de entrevistados, deixou de incluir histórias em quadrinhos e alguns assuntos para crianças transmitidos pela televisão. É falha a confusão que estes sujeitos fazem entre leitura didática e Literatura Infantil.

O conceito que os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Nossa Senhora de Sion têm a respeito de Literatura Infantil é difuso e incompleto, e a modalidade literária mais escolhida por eles foi a leitura recreativa.

No Colégio Nossa Senhora de Sion, foram entrevistadas seis professoras de acordo com a pergunta 1.2 (Anexo 1) que se refere à Literatura Infantil como parte do currículo da escola. Todas as professoras incluindo a supervisora manifestaram-se de acordo que a Literatura Infantil, integra o currículo da sua escola.

Em entrevista feita a nove professoras do Colégio João Turim com inclusão da Supervisão conforme pergunta 1.2 (Anexo 1 ) que se refere à Literatura Infantil como parte integrante do currículo da escola, também todas concordaram que ela consta no currículo da sua escola.

Justificação dos professores do Colégio Nossa Senhora de Sion:

A Literatura Infantil integra o currículo da Escola, porque:

- faz parte do currículo para aumentar o vocabulário da criança;
- faz parte do currículo, porque é uma atividade dentro da área de Comunicação e Expressão;
- faz parte do currículo, para desenvolver cultural e pessoalmente o educando;
- faz parte do currículo, como forma de incentivo à leitura;
- faz parte do currículo, porque é manifesta a preocupação que o educando conheça autores brasileiros e aprenda a ler e a interpretar.

Justificação dos professores do Colégio João Turim:

A Literatura Infantil integra o currículo da Escola:

- de maneira resumida e com pouca exploração;
- porque desenvolve o relacionamento humano;
- através do método de alfabetização;
- para melhor desenvolvimento da linguagem escrita e falada;
- porque os livros textos apresentam muitas histórias de animais;
- através de dramatizações e livros didáticos;
- não souberam explicar porque a Literatura Infantil integra o currículo da escola.

As professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Nossa Senhora de Sion, afirmaram unanimemente que a Literatura Infantil compõe o currículo da escola e justificaram perfeitamente a sua afirmação.

Os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio João Turim, também foram unânimes na afirmação de que a Literatura Infantil compõe o currículo da escola, mas duas professoras não souberam justificar porque.

Em entrevista feita, às professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Nossa Senhora de Sion, conforme pergunta 1.3 (Anexo 1), que se refere à importância da linguagem oral para a formação da personalidade humana, todas as seis pro-

fessoras entrevistadas, incluindo a supervisora manifestaram-se de acordo com a importância da linguagem oral para a formação da personalidade humana.

Da mesma forma, as nove professoras entrevistadas no Colégio João Turim de acordo com a pergunta 1.3 (Anexo 3), que se refere à importância da linguagem oral para a formação da personalidade humana, incluindo a supervisora, estão todas, portanto 100% de acordo com tal importância.

Justificação dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Nossa Senhora de Sion:

- é importante, porque é um meio básico de toda a comunicação;

- é importante, porque é através dela que o indivíduo é capaz de se comunicar;

- é importante, porque é através dela que as crianças aprendem a se expressar corretamente;

- é importante porque permite a transmissão de conhecimentos através da comunicação própria de idéias;

- é importante, porque permite a comunicação com todos os que nos cercam.

Justificação dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio João Turim.

A linguagem oral é importante para a formação da personalidade humana porque:

- favorece a expressão clara e objetiva;
- é o meio pelo qual os alunos expressam seus sentimentos e o que ocorre na escola;
- favorece o relacionamento humano;
- é falando que as pessoas se entendem;
- favorece a transmissão dos pensamentos e sentimentos;
- quanto mais se conversa tem se mais conhecimento e desenvoltura, ampliando-se o vocabulário e a capacidade de expressão escrita;
- favorece a comunicação entre os indivíduos;
- não souberam explicar porque a linguagem oral é importante para a formação da personalidade humana.

Tanto os professores de Comunicação e Expressão como Supervisão Pedagógica dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim afirmaram em sua totalidade que as atividades de Linguagem oral são importantes para a formação integral da personalidade humana.

Houve pequena diferença entre as representantes do Colégio Nossa Senhora de Sion porque todos os sujeitos justificaram a importância da linguagem oral para a formação da personalidade humana e no Colégio João Turim, uma professora não soube justificar.

No instrumento aplicado a pergunta 1.4 (Anexo 1) as atividades de linguagem oral desenvolvidas em aulas de Comunicação e Expressão aparecem demonstradas no Quadro 23.

## QUADRO 23

Atividades de Linguagem Oral Desenvolvidas em Aulas de Comunicação e Expressão\*

	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION		COLÉGIO JOÃO TURIM	
	F	%	F	%
Leitura coral	4	66,66%	8	88,88%
Leitura oral	6	100%	8	88,88%
Hora das novidades	1	16,65%	4	44,44%
Conversas	5	83,33%	8	88,88%
Entrevistas	3	50%	3	33,33%
Poesias	6	100%	9	100%
Reprodução de estórias	6	100%	8	88,88%
Narração de estórias	6	100%	4	44,44%
Jograís	6	100%	4	44,44%
Composição de histórias pela própria criança	1	16,66%	-	-

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados para a elaboração deste quadro foram obtidos com o auxílio dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion.

As professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão pedagógica, do Colégio Nossa Senhora de Sion, desenvolvem mais atividades de linguagem oral em aulas de Comunicação e Expressão. Além disto, incentivam composição de histórias pela própria criança. Entretanto, as horas das novidades, entrevistas e mesmo composição de histórias pelas próprias crianças não são suficientemente praticadas na escola.

No Colégio João Turim, as atividades de linguagem oral desenvolvidas de forma total, isto é, por 100% dos seis sujeitos entrevistados foram: leitura coral, leitura oral, conversas, narração e reprodução de histórias. A leitura coral, conversas e hora das novidades foram desenvolvidas no Colégio João Turim com frequências superiores às do Colégio Nossa Senhora de Sion.



As horas das novidades, entrevistas, narração de histórias, jograis e composição de histórias pelas próprias crianças são praticadas com frequências que correspondem a percentagens inferiores a 60%, em aulas de Comunicação e Expressão no Colégio João Turim.

No instrumento aplicado (pergunta 1.5 do Anexo 1), às vantagens da Literatura Infantil aparecem demonstradas no Quadro 24.

**QUADRO 24**

Vantagens da Literatura Infantil\*

	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION		COLÉGIO JOÃO TURIM	
	F	%	F	%
Enriquece os programas de Comunicação e Expressão do primeiro grau	6	100%	9	100%
É uma modalidade de divertimento	6	100%	9	100%
É uma forma de enriquecimento cultural	6	100%	9	100%
É uma forma de incentivar a leitura	6	100%	8	88,88%
É uma oportunidade de enriquecimento de idéias da redação infantil	6	100%	9	100%
Favorece a interpretação de textos	1	16,66%	-	-
Aumenta o vocabulário	1	16,66%	-	-

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados para elaboração deste quadro, foram obtidos com o auxílio dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim.

As vantagens da Literatura Infantil, foram reconhecidas com frequências superiores a 75%, por todos os professores de Comunicação e Expressão dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim.

A superioridade dos questionados do Colégio Nossa Senhora de Sion sentiu-se porque eles sugeriram duas vantagens que não constavam da lista para múltipla escolha, embora elas sejam reconhecidas por menos de 60% dos seis professores entrevistados.

No instrumento aplicado (pergunta 1.6 Anexo 1), a exploração da Literatura Infantil aparece demonstrada no Quadro 25.

QUADRO 25

Exploração da Literatura Infantil\*

	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION		COLÉGIO JOÃO TURIM	
	F	%	F	%
É pouco explorada nas quatro primeiras séries do 1º grau	-	-	3	33,33%
Poderia ser melhor explorada nas quatro primeiras séries do 1º grau	-	-	4	44,44%
É suficientemente explorada nas quatro primeiras séries do 1º grau	6	100%	2	22,22%
Não é suficientemente explorada em outros colégios, nas séries iniciais de 1º grau	6	100%	-	-

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados para a elaboração deste quadro foram obtidos com o auxílio dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion.

Os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão pedagógica do Colégio Nossa Senhora de Sion, são todos de opinião que a Literatura Infantil é suficientemente explorada nas quatro primeiras séries do primeiro grau da sua escola, e que ela deveria ser melhor explorada em outras escolas.

Os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão pedagógica do Colégio João Turim em sua maioria, afirmam que a Literatura Infantil poderia ser melhor explorada nas quatro séries iniciais do primeiro grau.

No instrumento aplicado a pergunta 1.7 (Anexo 1) os recursos usados quando o professor não domina a metodologia da Literatura Infantil ficaram demonstrados no Quadro 26.

**QUADRO 26**

Recursos Utilizados pela Falta de Conhecimento da Metodologia da Literatura Infantil\*

	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION		COLÉGIO JOÃO TURIM	
	F	%	F	%
Informa-se com colegas mais experientes	4	66,66%	6	66,66%
Informa-se com especialistas e ou supervisores da escola em que leciona	3	50%	5	55,55%
Recorre à consulta bibliográfica	3	50%	5	55,55%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados para a elaboração deste quadro, foram obtidos com o auxílio dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim.

A maior parte dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão pedagógica do Colégio Nossa Senhora de Sion e do Colégio João Turim, quando não domina a metodologia da Literatura Infantil, recorre à informações com colegas mais experientes.

No instrumento aplicado (pergunta 1.8, Anexo 1) a metodologia da arte de contar histórias, ficou demonstrada no Quadro 27.

## QUADRO 27

Metodologia da Arte de Contar Histórias\*

	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION		COLÉGIO JOÃO TURIM	
	F	%	F	%
Voz audível	6	100%	9	100%
Boa entonação de voz	6	100%	9	100%
Modulação de voz conforme o enredo da história	4	66,66%	6	66,66%
Comentário da história depois que ela foi contada	4	66,66%	8	88,88%
Auditório homogêneo	1	16,66%	4	44,44%
Explicação anterior do vocabulário	2	33,33%	7	77,77%
Domínio do enredo da história	2	33,33%	9	100%
Imposição de silêncio	1	16,66%	3	33,33%
Sentir a história	1	16,66%	9	100%
Impor silêncio	-	-	3	33,33%
Contar piadas	-	-	4	44,44%
Cantar	-	-	4	44,44%
Ter tipo físico	-	-	-	-

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados para a elaboração deste quadro, foram obtidos com o auxílio dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion.

Embora os professores do Colégio João Turim, tenham valorizado aspectos da metodologia de contar histórias como contar piadas e cantar e até mesmo a imposição de silêncio que são aspectos de importância secundária, escolheram os aspectos fundamentais da técnica de contar histórias, tais como: ter voz audível, entoná-la bem, modulá-la conforme o enredo, comentá-la depois de narrada, explicar anteriormente o vocabulário, dominar o enredo da mesma, senti-la enquanto narra e até mesmo homogenizar o au-

ditório quanto à idade dos ouvintes. Estes sujeitos mostraram-se superiores aos do Colégio Nossa Senhora de Sion, uma vez que entre estes últimos mais de 75% entre os nove professores entrevistados valorizaram apenas dois aspectos: ter voz audível, e entoná-la bem, enquanto que a modulação da voz conforme e o enredo e o comentário posterior à história foram apenas considerados por pouco mais de 60% entre os nove sujeitos entrevistados e os demais aspectos da metodologia foram considerados por menos de 60% dos nove entrevistados.

No instrumento aplicado (pergunta 1.9, Anexo 1) a descrição do professor competente em termos de metodologia e conteúdo em relação à Literatura Infantil, aparece demonstrada no Quadro 28. (Ver página 246).

Quanto à descrição do professor competente em termos de metodologia e conteúdo da Literatura Infantil, cinco professoras entre nove do Colégio João Turim concordaram com dois entre seis do Colégio Nossa Senhora de Sion, que é importante o domínio do conteúdo a ser explanado. Duas professoras entre nove do Colégio João Turim e uma entre seis do Colégio Nossa Senhora de Sion estão concordes quanto à necessidade de boa entonação de voz. Houve ainda, uma concordância entre um representante de cada colégio, quanto:

- a) apresentação de voz audível;
- b) conhecimento dos alunos quanto à maturidade emocional e nível de conhecimento.

Embora as opiniões dos entrevistados de ambos os colégios sejam difusas e divergentes, 50% dos sujeitos do Colégio Nossa Senhora de Sion, deixaram de descrever o professor compe-

## QUADRO 28

Descrição do Professor Competente em Termos de Metodologia e Conteúdo em Relação à Literatura Infantil

	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION		COLÉGIO JOÃO TURIM	
	F	%	F	%
Não descreveram	3	50%	-	-
Precisa dominar o conteúdo a ser explorado	2	33,33%	5	55,55%
Domina o auditório	1	16,66%	-	-
Busca o desenvolvimento do aluno	1	16,66%	-	-
Vive a história	1	16,66%	-	-
Representa a história	1	16,66%	-	-
Entona a voz	1	16,66%	2	22,22%
Enfatiza as idéias importantes	1	16,66%	-	-
Explica o vocabulário desconhecido, antes da narração	1	16,66%	-	-
Apresenta voz audível	1	16,66%	1	11,11%
Sente-se à vontade	1	16,66%	-	-
Conhece os alunos	1	16,66%	1	11,11%
Conduz o aluno a captar a mensagem de modo integral	1	16,66%	-	-
Motiva o auditório	1	16,66%	-	-
Dá oportunidades para o aluno se expressar a respeito da história	1	16,66%	-	-
Tem uma bagagem de conhecimentos sobre Literatura Infantil	-	-	2	22,22%
Desperta através da Literatura Infantil o interesse pela leitura	-	-	2	22,22%
Conhece autores de Literatura Infantil	-	-	4	44,44%
Sente a história ao contá-la	-	-	1	11,11%
Adapta histórias ao nível de conhecimento das crianças	-	-	1	11,11%
Domina técnicas didáticas das modalidades literárias infantis	-	-	2	22,22%
Conhece a Literatura Infantil e suas modalidades a fim de poder despertar o interesse do aluno pelo assunto	-	-	1	11,11%
Acomoda as crianças a fim de que elas possam ouvir e observar o que se narra	-	-	1	11,11%
Não impõe silêncio	-	-	1	11,11%
Comenta a história com os ouvintes	-	-	3	33,33%
Seleciona a história de acordo com a idade cronológica e maturidade emocional dos ouvintes	-	-	2	22,22%
Desperta o interesse pela história	-	-	1	11,11%
Ilustra a história enquanto narra	-	-	1	11,11%
Conduz os alunos à redação de crítica sobre a história	-	-	1	11,11%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados para a elaboração deste quadro foram obtidos com o auxílio dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion.

tente em termos de metodologia e conteúdo em relação à Literatura Infantil, o que confirmou a superioridade dos professores do Colégio João Turim quanto ao domínio de conhecimentos sobre este aspecto.

Os professores do Colégio João Turim valorizaram com mais ênfase os seguintes aspectos do professor competente em termos de Literatura Infantil:

conhecimento:

- a) do assunto que vai explanar, dominando-o seguramente;
- b) diversos autores ~~da~~ Literatura Infantil, em termos de metodologia e histórias. Também foi enfatizada por estes mesmos sujeitos, a importância do comentário após a história narrada.

Quando formulada a pergunta 1.10 do Anexo 1, sobre o domínio da metodologia e conteúdo da Literatura Infantil, dois entre seis (33%) dos professores do Colégio Nossa Senhora de Sion, incluindo a supervisora manifestaram possuir um certo domínio. Quatro (66%) confessaram não possuir nenhum domínio.

A mesma pergunta 1.10 do Anexo 1, sobre o domínio da metodologia e conteúdo da Literatura Infantil, conduziu três entre nove professoras (33%) dos entrevistados, no Colégio João Turim, incluindo a supervisora a se manifestarem possuidores de um certo domínio, e seis entre nove professores (66%) dos entrevistados confessaram não possuir nenhum domínio.

Motivos.

Justificativa das professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão Pedagógica do Colégio Nossa Senhora de Sion:

- não domina, porque o conteúdo programático não abrange todas as atividades da Literatura Infantil;

- não domina por falta de cursos sobre este tema;

- não domina porque não há tempo nem carga horária suficiente para tal atividade;

- não domina, porque o conteúdo é muito vasto;

- domina, porque alcança os objetivos a que se propõe;

- domina, porque estuda o conteúdo a ser apresentado.

Justificativa das professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão Pedagógica do Colégio João Turim.

Não domina porque:

- a Literatura Infantil por ser pouco trabalhada resume-se apenas a textos do livro de Comunicação e Expressão do próprio aluno e outros textos pesquisados para interpretação;

- acha que é preciso sempre melhorar e aprender;

- porque a Literatura Infantil, seus autores e materiais ilustrativos não constam dos programas de Comunicação e Expressão de primeira à quarta série do primeiro grau;

- não possui especialização em Literatura Infantil;

- por falta de oportunidade de informação sobre o assunto;

- porque envolve estado emocional e conhecimentos.

Domina porque:

- de maneira improvisada, pois precisa de tempo e oportunidade para aprimoramento de técnicas;



- não quis explicar porque domina a metodologia e conteúdo da Literatura Infantil;

- os alunos aprendem, pois respondem perfeitamente às perguntas posteriores à explicação.

Quanto à quantidade de professores que se manifestaram dominantes da metodologia e conteúdo da Literatura Infantil, existe um equilíbrio entre os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão Pedagógica dos dois colégios.

Os sujeitos do Colégio Nossa Senhora de Sion, confessaram não ter domínio do assunto por falta de:

- o conteúdo programático abranger mais atividades de Literatura Infantil;

- tempo e carga horária para tal atividade;

- o conteúdo da Literatura Infantil ser mais restrito;

- falta de cursos sobre o assunto.

Os sujeitos do Colégio João Turim manifestaram falta de domínio do assunto porque:

- a literatura infantil resume-se em textos do livro de Comunicação e Expressão e outros pesquisados de outros livros;

- faltam conteúdos literários nos programas de primeira à quarta série do primeiro grau;

- é necessário sempre melhorar e aprender;

- falta especialização no assunto;

- falta oportunidade de informação sobre o assunto;

- envolve conhecimentos e estado emocional,

Os sujeitos de ambos os colégios que manifestaram ter domínio a respeito da metodologia e conteúdo da Literatura Infantil, o fizeram pelos seguintes motivos:

- alcançam com os alunos, os objetivos previstos (Colégio Nossa Senhora de Sion);
- estudam o assunto e pesquisam sempre (Colégio Nossa Senhora de Sion);
- improvisam técnicas (Colégio João Turim);
- os alunos aprendem e respondem perfeitamente às perguntas posteriores à explanação dos assuntos (Colégio João Turim);
- não souberam justificar nem como e nem porque dominam este assunto (Colégio João Turim).

Os motivos apresentados pelos sujeitos do Colégio Nossa Senhora de Sion, sobre porque dominam o assunto são mais convincentes do que os apresentados pelos do Colégio João Turim que algumas vezes se disseram improvisadores de técnicas ou não souberam justificar o porquê do domínio dos conteúdos e metodologia da Literatura Infantil.

#### **6.3.10. Conceito Sobre as Diversas Modalidades e Utilização das Histórias dos Alunos de Primeira Série dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion**

No instrumento aplicado as perguntas 2.1, 2.3, 2.9, 2.10 (Anexo 2), histórias, teatro, conversas, poesias, hora das novidades, exploradas na primeira série, aparecem demonstrados no Quadro 29.

## QUADRO 29

Histórias Infantis, Teatro, Conversas, Poesias, Hora das Novidades Exploradas na Primeira Série

	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION		COLÉGIO JOÃO TURIM	
	F	%	F	%
Interesse por histórias	57	100%	58	100%
Participação em teatro	44	77,19%	22	37,93%
Assistência a teatro	49	85,96%	31	53,44%
Participação em hora das novidades	43	75,43%	33	56,89%
Participação em conversas	38	66,66%	32	55,17%
Recitação de versos	49	85,96%	33	56,89%
CONHECIMENTO DE HISTÓRIAS INFANTIS				
Histórias clássicas	48	84,21%	30	51,72%
Histórias clássico-modernas				
Histórias populares	35	61,40%	38	65,51%
Histórias modernas				
Histórias em quadrinhos	11	19,29%	4	6,8 %
Não conhecem histórias	5	8,77%	-	-
Conhecem mais de uma história	36	63,15%	36	62,06%
SONDAGEM SOBRE RECORDAÇÃO E CAPACIDADE DE AUDIÇÃO				
Lembram que as atuais professoras contaram histórias	57	100%	49	84,48%
Citação de histórias contadas pelas professoras atuais	40	70,17%	41	70,68%
Não recordam histórias contadas pelas atuais professoras	17	29,82%	8	13,79%
Lembraram que as pessoas de casa contaram histórias	46	80,70%	29	50%
Afirmaram que não ouviram histórias em casa	11	19,29%	27	46,55%
Admitem histórias contadas em casa mas não se lembram delas	3	5,26%	2	3,44%
Lembraram histórias contadas pelas professoras do pré-primário	18	31,57%	24	41,37%
Não lembraram histórias contadas pelas professoras do pré	39	68,42%	15	25,86%
Afirmaram que as professoras do pré-primário não contaram hist.	-	-	1	1,72%
PRÉ-PRIMÁRIO				
Cursaram	57	100%	40	68,96%
Não cursaram	-	-	18	31,03%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984

Os alunos de primeira série do Colégio Nossa Senhora de Sion, participam e assistem mais ao teatro do que os do Colégio João Turim, porque existe nesta escola, um grêmio que incentiva o teatro.

Em classes de primeira série do Colégio Nossa Senhora de Sion, as atividades que preparam os alunos para a audição de histórias são mais trabalhadas do que no Colégio João Turim, o que se pode notar através das percentagens representativas das horas de novidades, conversas, versos.

As histórias clássicas são mais conhecidas pelos alunos de primeira série do Colégio Nossa Senhora de Sion.

O conhecimento sobre histórias em quadrinhos é insuficiente em ambas as escolas, mas mesmo assim nota-se alguma superioridade de conhecimento entre os alunos de primeira série do Colégio Nossa Senhora de Sion.

Em todas as classes de primeira série do Colégio Nossa Senhora de Sion, é 100% a representação de professores que contam histórias.

A recordação a respeito dos enredos e títulos das histórias narradas por professoras de Comunicação e Expressão de ambas as escolas é equilibrada.

Os familiares dos alunos de primeira série do Colégio Nossa Senhora de Sion narram mais histórias do que os dos alunos do Colégio João Turim e os alunos do primeiro colégio possuem também mais capacidade de recordação a respeito das histórias narradas em família.

Os alunos do Colégio João Turim têm maior conhecimento a respeito de histórias populares. Todos os 58 alunos de primeira série do Colégio João Turim conhecem histórias (de qualquer gênero) enquanto que 8,77% cinco dos 57 alunos de primeira série entrevistados do Colégio Nossa Senhora de Sion, não conhecem nenhuma história, apesar de todos os alunos de primeira série deste colégio terem cursado o pré-primário. As professoras do pré-primário do Colégio João Turim, costumam contar mais histórias do que as professoras do pré do Colégio Nossa Senhora de Sion. Entretanto os alunos de primeira série do Colégio João Turim têm menor capacidade de recordação a respeito de histórias narradas no pré-primário do que os alunos do Colégio Nossa Senhora de Sion.

É equilibrada a percentagem de alunos dos dois colégios que conhece mais de uma história.

No instrumento aplicado (pergunta 2.1 do Anexo 2) as vantagens das histórias sugeridas pelos alunos de primeira série aparecem demonstradas no Quadro 30 (Ver página 254).

As vantagens das histórias narradas na escola foram reconhecidas por quase todos os 1004 alunos entrevistados inclusive os de primeira série.

As vantagens das histórias reconhecidas pelos alunos de primeira série dos dois colégios foram: são bonitas, são legais, são interessantes, são desenhadas, incentivam a leitura, podem ser escolhidas entre várias, fazem bem aos ouvidos.

As vantagens sugeridas com maior frequência foram: são bonitas, são legais, fazem bem aos ouvidos, são divertidas.

QUADRO 30

## Vantagens das Histórias Infantis Sugeridas pelos Alunos de Primeira Série

	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION		COLÉGIO JOÃO TURIM	
	F	%	F	%
Ensinam	5	8,77%	-	-
São artísticas	1	1,75%	11	18,96%
São bonitas	5	8,77%	2	3,44%
São legais	8	14,03%	-	-
Não explicaram porque gostam de histórias	6	10,52%	13	22,41%
São os outros que contam	1	1,75%	-	-
São interessantes	4	7,01%	2	3,44%
Apresentam figuras	2	3,50%	-	-
São engraçadas	3	5,26%	-	-
São desenhadas	2	3,50%	2	3,44%
São divertidas	6	10,52%	-	-
São compreensíveis	1	1,75%	-	-
Descansam	2	3,50%	-	-
Incentivam a leitura	1	1,75%	1	1,72%
Preparam para a escrita	1	1,75%	-	-
Podem ser escolhidas entre várias	1	1,75%	13	22,41%
Apresentam personagens	1	1,75%	-	-
Auxiliam a alfabetização	1	1,75%	-	-
Desenvolvem a leitura	2	3,50%	-	-
São passatempo	1	1,75%	-	-
Desenvolvem as pessoas	1	1,75%	-	-
Distraem	1	1,75%	-	-
Fazem bem aos ouvidos	7	12,27%	10	17,24%
Têm o hábito de ouvi-las em casa com frequência	-	-	4	6,8%
Os que precisam de vitória sentem-na através das histórias	-	-	1	1,72%
Fortalecem a inteligência	-	-	1	1,72%
São próprias para as crianças ouvirem	-	-	1	1,72%
Transmitem alegria	-	-	2	3,44%
Podiam ser mais apreciadas se fossem mais narradas	-	-	3	5,17%
São instrutivas	-	-	3	5,17%
São novidades para contar aos outros	-	-	1	1,72%
Preparam para leitura e escrita	-	-	2	3,44%
Envolvem personagens animais	-	-	3	5,17%
Já as escutou em outra escola e passou a admirá-las	-	-	1	1,72%
A professora conta e desperta o interesse por elas	-	-	1	1,72%
As histórias apresentam uma rica linguagem oral	-	-	1	1,72%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

Entre os 115 alunos entrevistados nas primeiras séries dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion, 19 isto é 16% não souberam sugerir vantagens da narração de histórias.

#### 6.3.11. Conceito sobre as Diversas Modalidades e Utilização das Histórias, dos Alunos de Segunda, Terceira e Quarta Série dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion

No instrumento aplicado (perguntas de 3.1 a 3.17 do Anexo 3) o conceito dos alunos de segunda série, a respeito das histórias aparece demonstrado no Quadro 31 (Ver página 256).

Os alunos de segunda série do primeiro grau do Colégio Nossa Senhora de Sion, manifestaram mais interesse por histórias e maior capacidade de recordação das mesmas quando contadas pela professora de Comunicação e Expressão. Estes mesmos alunos, recordaram com maior intensidade leituras feitas e seus autores. Também notou-se maior assistência e participação ao teatro do que os alunos de segunda série do Colégio João Turim. Os referidos alunos do Colégio Nossa Senhora de Sion, também conhecem mais sobre o folclore e suas personagens, embora seus conhecimentos sejam em percentagem inferior a 60% sobre 71 alunos.

O conhecimento que os alunos de segunda série do Colégio Nossa Senhora de Sion têm de autores brasileiros é em percentagem de 78% entre 71 alunos entrevistados (56), é superior aos conhecimentos que os 51 sujeitos entrevistados no Colégio João Turim têm sobre o assunto, pois entre estes, apenas 11 (21%) conhecem.

QUADRO 31

## Conceito a Respeito das Histórias Infantis dos Alunos de Segunda Série

	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION		COLÉGIO JOÃO TURIN	
	F	Z	F	Z
Gostam de histórias	70	98,59%	46	90,19%
Não gostam de histórias	1	1,40%	5	9,80%
Reconhecem as vantagens que as histórias podem proporcionar	70	98,59%	46	91,19%
Não reconhecem as vantagens que as histórias podem proporcionar	1	1,40%	5	9,80%
MOTIVOS PELOS QUAIS NÃO GOSTAM DE HISTÓRIAS INFANTIS				
Porque não gostam de ler	1	1,40%	-	-
Não souberam explicar o motivo	-	-	3	4,22%
Acham as histórias aborrecidas	-	-	1	1,96%
São muito extensas para a interpretação	-	-	1	1,96%
RECORDAÇÃO A RESPEITO DAS HISTÓRIAS INFANTIS				
Afirmam que a professora conta histórias	63	88,73%	45	88,23%
Afirmam que a professora nunca contou histórias	8	11,26%	6	11,76%
Lembram as histórias que a professora contou.	52	73,23%	16	31,37%
Não lembram histórias que a professora contou	19	26,76%	35	68,62%
LEITURAS				
Livros lidos com autores citados	23	32,39%	1	1,96%
Livros lidos sem citação de autores	45	63,38%	34	66,66%
Não lembram os livros lidos	1	4,22%	15	29,41%
Não Lêem	-	-	1	1,96%
Só lêem histórias em quadrinhos	-	-	-	-
EXPERIÊNCIAS COM TEATRO				
Assistência a teatro na escola	60	84,5%	42	82,35%
Não assistência a teatro na escola	11	15,49%	9	17,64%
Participação em teatros na escola	57	80,28%	24	47,05%
Não participação em teatro na escola	14	19,71%	27	52,94%
CONHECIMENTOS SOBRE FOLCLORE				
Conhecimento do conceito do folclore	7	9,85%	2	3,92%
Não conhecimento do conceito de folclore	64	90,14%	49	96,07%
Conhecimento de personagens folclóricos	14	19,71%	5	9,80%
Não conhecimento de personagens folclóricos	57	80,28%	46	90,19%
AUTORES DAS HISTÓRIAS INFANTIS				
Conhecimento de autores brasileiros de histórias	56	78,87%	11	21,56%
Não conhecimento de autores estrangeiros de histórias	27	80,02%	9	17,64%
Conhecimento de autores brasileiros de histórias	15	21,12%	40	78,43%
Conhecimento de autores estrangeiros de histórias	44	61,97%	42	82,35%
POESIAS, POETAS E LENDAS				
Citação de poetas	47	66,19%	3	5,88%
Não citação de poetas	24	33,80%	48	94,11%
Citação de poesias	56	78,87%	7	13,72%
Não citação de poesias	15	21,12%	44	86,27%
Citação de lendas	25	35,21%	2	3,92%
Não citação de lendas	46	64,78%	49	96,02%
FÁBULAS				
Conhecimento de fábulas	10	14,08%	1	1,96%
Não conhecimento de fábulas	61	85,91%	50	98,13%
Conhecimento de autores de fábulas	15	21,12%	2	3,92%
Não conhecimento de autores de fábulas	56	78,87%	49	96,07%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.



Apenas 35%, 25 alunos entre 71 entrevistados na 2a. série do Colégio Nossa Senhora de Sion conhecem lendas, mas mesmo assim, seus conhecimentos são superiores aos dos alunos de 2a. série do Colégio João Turim, pois entre estes apenas dois entre 51 (3%) as conhecem.

Os alunos de segunda série do Colégio Nossa Senhora de Sion, embora conheçam de maneira insuficiente o folclore, fábulas e fabulistas, pois menos de 60% dos 71 entrevistados sabem sobre estes assuntos, seus conhecimentos ainda são superiores aos dos alunos de segunda série do primeiro grau do Colégio João Turim.

Mais de 60% dos 71 alunos de segunda série entrevistados no Colégio Nossa Senhora de Sion conhece sobre poesias e poetas, e o seu conhecimento sobre estes assuntos é superior aos dos 51 alunos questionados no Colégio João Turim.

Menos de 60% entre os 51 alunos entrevistados na 2a. série do Colégio João Turim, possuem conhecimentos literários gerais, e só se pode inferir que gostam de histórias narradas e recordam de algumas leituras feitas e seus autores, como também mais de 60% entre a totalidade dos questionados têm assistido teatro na escola.

No instrumento aplicado, a pergunta 3.1 do Anexo 3, as vantagens das histórias sugeridas pelas crianças de segunda série, aparecem demonstradas no Quadro 32 (Ver página 258).

As vantagens das histórias narradas sugeridas pelos alunos de segunda série do primeiro grau, tanto do Colégio Nossa Senhora de Sion, como do Colégio João Turim foram: fazem bem aos ouvidos, são legais, são instrutivas, são divertidas, distraem, são alegres, são feitas para as crianças são interessantes, são bonitas.

## QUADRO 32

## Vantagens das Histórias Infantis, Sugeridas pelos Alunos de Segunda Série do Primeiro Grau

	COLÉGIO NOSSA SENHORA DA SION		COLÉGIO JOÃO TURIM	
	F	%	F	%
Fazem bem aos ouvidos	16	22,53%	7	13,72%
Ensinam	9	12,67%	-	-
São engraçadas	5	7,04%	-	-
Emocionam	6	8,45%	-	-
São legais	2	2,81%	4	7,84%
São animadas	1	1,40%	-	-
Às vezes são fantásticas e outras vezes retratam a realidade	1	1,40%	-	-
São instrutivas	1	1,40%	1	1,96%
São divertidas	8	11,26%	13	25,49%
Descansam	1	1,40%	-	-
Distraem	4	5,63%	1	1,96%
São alegres	3	4,22%	2	3,92%
Aumentam o repertório de conhecimentos sobre histórias	1	1,40%	-	-
Incentivam o conhecimento de livros	1	1,40%	-	-
São bem contadas	1	1,40%	-	-
Ensinam novidades	1	1,40%	-	-
São educativas	1	1,40%	-	-
Desenvolvem a inteligência	1	1,40%	-	-
São feitas para as crianças	1	1,40%	2	3,92%
Apresentam aventuras	5	7,04%	-	-
São interessantes	1	1,40%	1	1,96%
Comunicam fatos antigos	1	1,40%	-	-
São bonitas	8	11,26%	8	15,63%
São importantes	-	-	1	1,96%
Incentivam a redação de outras histórias	-	-	1	1,96%
Costumam ouvi-las em casa	-	-	1	1,96%
Incentivam a leitura	-	-	2	3,92%
Costumam ouvi-las em casa e na escola	-	-	1	1,96%
São um ótimo exercício de interpretação de textos	-	-	1	1,96%
Apresentam gravuras	-	-	1	1,96%
Recebem uma rota ou conceito por história interpretada ou reproduzida	-	-	1	1,96%
Transmitem experiência de vida	-	-	1	1,96%
Não souberam explicar porque gostam de histórias	-	-	10	19,60%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

As vantagens das histórias narradas, sugeridas com maior frequência pelos alunos de segunda série do primeiro grau foram: ensinam, são engraçadas, emocionam, são legais, são divertidas, distraem, são alegres, são bonitas, fazem bem aos ouvidos.

Uma percentagem de 19,60% de alunos de segunda série do primeiro grau, todos entre os 51 entrevistados no Colégio João Turim, não souberam justificar as vantagens das histórias narradas, apesar de admitirem que gostam de ouvi-las.

No instrumento aplicado, as perguntas (3.1 a 3.17 do Anexo 3), o conceito dos alunos de terceira série, a respeito das histórias aparece demonstrado no Quadro 33 ( Ver página 260).

Os 53 alunos de terceira série do primeiro grau, questionados no Colégio Nossa Senhora de Sion, afirmaram todos (100%) , que as professoras de Comunicação e Expressão contam histórias e eles possuem muito boa recordação a respeito do que ouviram, isto é mais de 75% dos entrevistados recordam títulos e enredos . Entre estes mesmos alunos, também mais de 75% conhecem autores brasileiros e estrangeiros de histórias.

Todos os 53 alunos de terceira série entrevistados no Colégio Nossa Senhora de Sion, afirmaram que gostam de histórias e reconhecem vantagens em suas narrações.

Entre estes mesmos sujeitos do Colégio Nossa Senhora de Sion, 62% (33) lembram leitura feitas com autores citados.

A assistência e participação a teatros é feita por mais de 75% dos 53 alunos entrevistados na 3a. série do Colégio Nossa Senhora de Sion.

## QUADRO 33

## Conceito a Respeito das Histórias Infantis, dos Alunos de Terceira Série

	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION		COLÉGIO JOÃO TURIM	
	F	%	F	%
Gostam de histórias	53	100%	57	96,61%
Não gostam de histórias	-	-	2	3,38%
Reconhecem as vantagens que as histórias podem proporcionar	53	100%	57	96,61%
Não reconhecem as vantagens que as histórias podem proporcionar	-	-	2	3,38%
RECORDAÇÃO A RESPEITO DAS HISTÓRIAS INFANTIS				
Recordam as histórias que a professora contou	41	73,35%	45	76,27%
Lembram que a professora contou histórias	53	100%	57	96,61%
Afirmam que a professora nunca contou histórias	-	-	2	3,38%
Não lembram as histórias que a professora contou	12	22,64%	14	23,72%
LEITURAS				
Livros lidos com autores citados	33	62,26%	13	22,03%
Livros lidos sem citação de autores	20	37,73%	41	64,48%
Não lembram os livros lidos	-	-	5	8,47%
Não lêem	-	-	-	-
Só lêem histórias em quadrinhos	-	-	-	-
EXPERIÊNCIAS COM TEATRO				
Assistência a teatro na escola	50	94,33%	53	89,83%
Não assistência a teatro na escola	3	5,66%	6	10,46%
Participação em teatro na escola	47	88,67%	31	52,45%
Não participação em teatro na escola	6	11,32%	28	47,45%
CONHECIMENTOS SOBRE FOLCLORE				
Conhecimento do conceito do folclore	13	24,52%	9	15,25%
Não conhecimento do conceito de folclore	40	75,47%	50	84,74%
Conhecimento de personagens folclóricos	15	28,30%	20	33,89%
Não conhecimento de personagens folclóricos	88	71,69%	39	66,10%
AUTORES DAS HISTÓRIAS INFANTIS				
Conhecimento de autores brasileiros de histórias	41	77,35%	26	44,06%
Conhecimento de autores estrangeiros de histórias	41	77,35%	5	8,47%
Não conhecimento de autores brasileiros de histórias	12	22,64%	33	55,93%
Não conhecimento de autores estrangeiros de histórias	12	22,64%	54	91,52%
POESIAS, POETAS E LENDAS				
Citação de poetas	47	88,67%	23	38,98%
Não citação de poetas	6	11,32%	36	61,01%
Citação de poesias	52	98,11%	33	55,93%
Não citação de poesias	1	1,88%	26	44,06%
Citação de lendas	19	35,84%	21	33,59%
Não citação de lendas	34	64,15%	38	64,40%
FÁBULAS				
Conhecimento de fábulas	7	13,20%	4	6,77%
Não conhecimento de fábulas	46	86,70%	55	93,22%
Conhecimento de autores de fábulas	2	3,77%	7	11,86%
Não conhecimento de autores de fábulas	51	96,22%	52	88,13%
Não explicaram os motivos pelos quais não gostam de histórias	-	-	2	3,38%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

Menos de 60% dos 53 alunos entrevistados na 3a. série do Colégio Nossa Senhora de Sion, conhecem o folclore e suas personagens, fábulas e seus autores e lendas.

Mais de 75% dos 53 alunos entrevistados na terceira série do Colégio Nossa Senhora de Sion, conhecem poesias e poetas.

Os conhecimentos literários dos alunos de terceira série do Colégio João Turim são representados por percentagens quase sempre inferiores a 60%, entre 59 alunos entrevistados, ressaltando-se os seguintes fatos:

- possuem recordação a respeito das histórias com seus títulos e enredos, narradas pelas professoras de Comunicação e Expressão, de maneira equilibrada com os sujeitos de terceira série do primeiro grau do Colégio Nossa Senhora de Sion;

- todos os 59 alunos (100%) reconhecem vantagens na narração de histórias;

- mais de 75% entre os 59 alunos entrevistados têm assistido teatro na escola;

- as fábulas são mais conhecidas pelos alunos de terceira série entrevistados no Colégio Nossa Senhora de Sion;

- os fabulistas são mais conhecidos pelos alunos de terceira série entrevistados no Colégio João Turim.

No instrumento aplicado (pergunta 3.1 do Anexo 3), as vantagens das histórias reconhecidas pelos alunos de terceira série do primeiro grau, aparecem demonstradas no Quadro 34 (Ver p.262).

QUADRO 34

## Vantagens das Histórias Infantis Reconhecidas pelos Alunos de Terceira Série do 1º Grau

	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION		COLÉGIO JOÃO TURIM	
	F	%	F	%
Estimulam a imaginação	1	1,88%	-	-
Fazem bem aos ouvidos	1	1,88%	4	8,77%
Estimulam a leitura	2	3,77%	-	-
São alegres	4	7,54%	5	8,47%
Ensinam	13	24,52%	7	11,56%
São um encanto	1	1,88%	-	-
São interessantes	8	15,09%	3	5,25%
São divertidas	14	26,41%	7	11,86%
São uma brincadeira	2	3,77%	-	-
São bonitas	3	5,66%	11	18,64%
São passatempo	2	3,77%	-	-
Contam coisas diferentes	1	1,88%	-	-
Incentivam a leitura	4	7,54%	3	5,25%
Estimulam a narração de outras histórias	1	1,88%	-	-
Aumentam o vocabulário	1	1,88%	-	-
Preparam para o futuro	1	1,88%	-	-
Distraem	2	3,77%	1	1,69%
São boas	3	5,66%	-	-
Incentivam a ortografia	1	1,88%	-	-
Ensinam histórias dos outros	1	1,88%	-	-
Podemos recontá-las para outros	1	1,88%	2	3,38%
Despertam curiosidade pelos seus acontecimentos	1	1,88%	-	-
Fazem esquecer preocupações	1	1,88%	-	-
Apresentam aventuras	1	1,88%	-	-
Sem elas não existe a vida	1	1,88%	-	-
Transportam para um paríso de fábulas	1	1,88%	-	-
Ajudam a fazer amizades	1	1,88%	-	-
Trazem o encanto do mundo da criança	1	1,88%	-	-
Emocionam	-	-	2	3,38%
Trazem conhecimentos do passado	-	-	1	1,69%
Apresentam bons autores	-	-	1	1,69%
Têm o costume de lê-las e ouvi-las	-	-	1	1,69%
São legais	-	-	4	6,77%
Apresentam personagens engraçadas	-	-	1	1,69%
Podem ser interpretadas	-	-	1	1,69%
Apresentam aventuras e romances	-	-	1	1,69%
Educam	-	-	1	1,69%
Trazem a vida	-	-	1	1,69%
Desenvolvem a inteligência	-	-	1	1,69%
Não souberam explicar porque gostam de histórias	-	-	12	20,33%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

As vantagens das histórias narradas, sugeridas de maneira comum pelos alunos de terceira série de primeiro grau dos dois colégios ou seja: Nossa Senhora de Sion e João Turim foram: fazem bem aos ouvidos, são alegres, ensinam, são interessantes, são divertidas, são bonitas, incentivam a leitura, distraem, podem ser recontadas para outras pessoas.

As vantagens sugeridas com mais freqüência por ambos os colégios foram: fazem bem aos ouvidos, são alegres, ensinam, são interessantes, são divertidas, são bonitas, incentivam a leitura, são legais.

Entre os 59 alunos de terceira série entrevistados no Colégio João Turim, uma percentagem de 20,33%, doze sujeitos não foram capazes de sugerir vantagens para as histórias narradas.

No instrumento aplicado, as perguntas (3.1 a 3.17 do Anexo 3), o conceito a respeito das histórias infantis dos alunos de quarta série, aparece demonstrado no Quadro 35 (Ver página 264).

Maior quantidade de alunos do Colégio João Turim gosta de histórias e reconhecem suas vantagens.

Também os alunos da quarta série do primeiro grau do Colégio João Turim afirmam que suas professoras de Comunicação e Expressão contam mais histórias, e a capacidade de recordação a respeito de seus títulos e enredos é superior ao que demonstram os sujeitos de quarta série de primeiro grau do Colégio Nossa Senhora de Sion.

Os 50 alunos de quarta série do primeiro grau do Colégio João Turim lembram-se dos autores dos livros que lêem, em menor freqüência que os 45 alunos da mesma série do Colégio Nossa Se-

QUADRO 35

## Conceito a Respeito das Histórias Infantis dos Alunos de Quarta Série

	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION		COLÉGIO JOÃO TURIM	
	F	%	F	%
INTERESSE POR HISTÓRIAS INFANTIS				
Costam de histórias	42	93,33%	49	98%
Não gostam de histórias	3	6,66%	1	2%
Reconhecem as vantagens que as histórias podem proporcionar	42	93,33%	49	98%
Não reconhecem as vantagens que as histórias podem proporcionar	3	6,66%	1	2%
MOTIVOS PELOS QUAIS NÃO GOSTAM DE HISTÓRIAS INFANTIS				
Não são interessantes	1	2,22%	-	-
São muito infantis	1	2,22%	-	-
Não emocionam	1	2,22%	-	-
São aborrecidas	-	-	1	2%
RECORDAÇÃO A RESPEITO DAS HISTÓRIAS INFANTIS				
Lembram que a professora conta histórias	28	62,22%	42	84%
Recordam as histórias que a professora contou	21	46,66%	37	74%
Afirmam que a professora nunca contou histórias	17	37,77%	8	16%
Não lembram as histórias que a professora contou	24	53,33%	13	26%
LEITURAS				
Livros lidos com autores citados	20	44,44%	16	32%
Livros lidos sem citação de autores	25	55,55%	29	58%
Não lembram os livros lidos	-	-	4	8%
Não lêem	-	-	1	2%
Só lêem histórias em quadrinhos	-	-	-	-
EXPERIÊNCIAS COM TEATRO				
Assistência a teatro na escola	44	97,77%	49	98%
Não assistência a teatro na escola	1	2,22%	1	2%
Participação em teatro na escola	37	82,22%	17	34%
Não participação em teatro na escola	8	17,77%	33	66%
CONHECIMENTOS SOBRE FOLCLORE				
Conhecimento do conceito do folclore	4	8,88%	8	16%
Não conhecimento do conceito de folclore	41	91,11%	42	84%
Conhecimento de personagens folclóricos	16	35,55%	17	34%
Não conhecimento de personagens folclóricos	29	64,44%	33	66%
AUTORES DAS HISTÓRIAS INFANTIS				
Conhecimento de autores brasileiros de histórias	24	53,33%	29	58%
Conhecimento de autores estrangeiros de histórias	26	57,77%	3	6%
Não conhecimento de autores brasileiros de histórias	21	46,66%	21	42%
Não conhecimento de autores estrangeiros de histórias	19	42,22%	47	94%
POESIAS, POETAS E LENDAS				
Citação de poetas	42	93,33%	30	60%
Não citação de poetas	3	6,66%	20	40%
Citação de poesias	43	95,55%	28	56%
Não citação de poesias	2	4,44%	22	44%
Citação de lendas	17	37,77%	29	58%
Não citação de lendas	28	62,22%	21	42%
FÁBULAS				
Conhecimento de fábulas	25	55,55%	11	22%
Não conhecimento de fábulas	20	44,44%	39	78%
Conhecimento de autores de fábulas	31	68,89%	2	4%
Não conhecimento de autores de fábulas	14	31,11%	48	96%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.



nhora de Sion, embora em ambos os colégios as leituras com autores citados sejam feitos por menos de 60% dos alunos.

Mais de 75% dos 50 alunos entrevistados na quarta série do Colégio João Turim tiveram oportunidade de assistir teatro na escola.

Embora menos de 60% dos 45 alunos entrevistados na quarta série do Colégio Nossa Senhora de Sion e também menos de 60% dos 50 questionados na mesma série do Colégio João Turim, conheçam folclore, os alunos do Colégio João Turim sabem mais sobre este assunto.

Os 50 alunos de quarta série do Colégio João Turim conhecem mais lendas que os 45 do Colégio Nossa Senhora de Sion, mesmo constatando-se que em ambos os colégios, os conhecimentos dos sujeitos sobre o assunto sejam em percentagem inferior a 60%.

Mais de 75% dos 45 alunos de quarta série do Colégio Nossa Senhora de Sion assistiram e participaram de teatro na escola. Mais de 60% dos 45 sujeitos questionados conhecem poetas e poesias.

O conhecimento de autores brasileiros é semelhante nos dois colégios, embora menos de 60% dos entrevistados em cada colégio saiba sobre este assunto.

Os alunos de quarta série do primeiro grau do Colégio Nossa Senhora de Sion conhecem mais autores estrangeiros do que os alunos de quarta série de primeiro grau do Colégio João Turim, embora menos de 60% dos alunos de cada colégio tenham este conhecimento.

Embora menos de 60% dos alunos entrevistados em cada colégio conheçam fábulas, mais alunos de quarta série do Colégio Nossa Senhora de Sion as conhecem.

No instrumento aplicado a pergunta 3.1 (Anexo 3), as vantagens da narração de histórias, sugeridas pelos alunos, aparecem demonstradas no Quadro 36 (Ver página 267).

As vantagens das narrações de histórias que os sujeitos de quarta série de ambos os colégios reconheceram de maneira comum foram: divertem, são legais, ensinam novidades, são interessantes, incentivam a leitura, são passatempo, distraem, educam.

As vantagens de narrações de histórias, sugeridas com maior frequência pelos alunos de quarta série do primeiro grau dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim foram: divertem, ensinam, são interessantes, incentivam a leitura, são passatempo, distraem, são instrutivas, fazem bem aos ouvidos.

Vantagens da Narração de Histórias Infantis Superadas pelos Alunos de Quarta Série

	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION		COLÉGIO JOÃO TURIM	
	F	%	F	%
Divertem	9	20%	9	18%
Eusnam	14	31,11%	-	-
São alegres	1	2,22%	-	-
Oferecem motivação por si mesmas	1	2,22%	-	-
Oferecem oportunidades de se presenciar tragédias ou finais felizes	1	2,22%	-	-
Apresentam terror	1	2,22%	-	-
São legais	1	2,22%	2	4%
Descansam	2	4,44%	-	-
Ensinam novidades	2	4,44%	1	2%
Emocionam por apresentarem às vezes fatos verídicos	2	4,44%	-	-
São interessantes	4	2,22%	8	16%
Transmitem cultura	2	4,44%	-	-
São bem contadas	1	2,22%	-	-
Transmitem mensagem	2	4,44%	-	-
Incentivam a leitura	2	4,44%	4	8%
São passatempo	4	8,88%	4	8%
Distraem	3	6,66%	1	2%
São artísticas	1	2,22%	-	-
Agradam pessoas adultas e crianças	1	2,22%	-	-
Educam	1	2,22%	2	4%
Transmitem beleza	1	2,22%	-	-
Recordam assuntos que já sabemos	1	2,22%	-	-
Oferecem ação, aventura e perigos	-	-	3	6%
Revelam acontecimentos com pessoas e animais	-	-	1	2%
São instrutivas	-	-	11	22%
Oferecem ilusão	-	-	1	2%
Favorecem a imaginação	-	-	1	2%
Fazem bem aos ouvidos	-	-	4	8%
São bonitas	-	-	2	4%
Ensinam os outros a conviver	-	-	1	2%
Desenvolvem a inteligência	-	-	1	2%
São emocionantes, contam de modo figurado as verdades que as crianças querem conhecer e que de outro modo nunca conheceriam	-	-	1	2%
São importantes	-	-	1	2%
Podem ser recontadas	-	-	2	4%
Formam o hábito de ouvi-las e conhecê-las	-	-	1	2%
São um desabafo dos sentimentos tristes	-	-	1	2%
Oportunizam conhecimentos gramaticais	-	-	1	2%
Enriquecem a aprendizagem sobre a língua portuguesa	-	-	1	2%

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

### 6.3.12. Opiniões sobre Fábulas Narradas para Alunos de Primeira à Quarta Série dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion

Para os alunos de primeira à quarta série dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion, foram narradas fábulas de Esopo, usando-se o seguinte procedimento metodológico:

- narrava-se as fábulas até o seu ponto culminante e se sugeria aos ouvintes que antevissessem o epílogo e deduzissem a moral que a história queria transmitir. Depois fazia-se comparação com o epílogo e a moralidade que o autor comunicou observando-se a semelhança e a diferença de opiniões entre alunos dos dois colégios. Ao final avaliava-se o senso crítico, interpretativo e a capacidade de comunicação e de expressão.

Para os alunos de primeira série dos referidos colégios foi narrada a seguinte fábula:

#### As Rãs que Pediram um Rei - Esopo

Certa vez, umas rãs cansadas da anarquia que acontecia no lugar onde elas moravam, pediram a Deus que lhes enviasse um rei que as viesse governar.

Quando Deus ouviu tal pedido, meigamente com um sorriso, e, na melhor intenção, atendendo tanto empenho, mandou o rei hipopótamo que vivia boiando de modo sossegado nas tranqüilas águas da lagoa sem o menor piparote.

Entretanto, diante de um rei tão sossegado, as rãs revoltaram-se e expulsaram-no a pedradas e cacetadas.

Depois foram rezar para pedir a Deus outro rei. Nesta altura, suspendeu-se a história e pediu-se às crianças que adivinhassem o fim.

Alguns alunos do Colégio Nossa Senhora de Sion sugeriram que Deus mandou um homem bom, outros um leão bom e outros um pato bom, o que conduz à dedução de que na opinião das crianças desta 1ª. série do Colégio Nossa Senhora de Sion, os governados têm o direito de uma força para tirar do poder um mau governante, podendo até mesmo rezar depois disso que Deus os compensa com um bom governante para substituir o deposto pela força.

Outros sugeriram que se deve conversar com o rei, dar-lhe opiniões para que faça um governo mais produtivo.

Alguns acharam que Deus por castigo, não mais mandou nenhum rei, deixou o povo como antes, sem governante.

Houve quem retrucasse afirmando que Deus não castiga, apenas manda provações para o homem se aperfeiçoar.

Depois de todas estas opiniões, seguiu-se o término da fábula como fez o autor:

Após a expulsão do hipopótamo, Deus enviou para ser rei das rãs, uma serpente que começou a comê-las todas uma por uma.

As poucas rãs que restaram, imploraram a Deus que as tirasse desta situação. O Criador respondeu-lhes que elas tiveram um rei sossegado, que foi muito mal tratado, mas amigo do povo. Assim sendo, agora, deveriam conformar-se com o último rei enviado, pois era este que mereciam.

Como o autor pretendia, os alunos concluíram que quando temos um bom rei, devemos, mesmo sendo ele improdutivo, opinar e apoiar a sua conduta, porque sempre existe um mal maior; antes, a inércia de um governante do que a falta de paz.

Na primeira série do Colégio João Turim, foi contada a fábula das *"Rãs que Pediram um Rei"*, de Esopo, para 58 crianças.

Narrou-se a fábula até uma altura e se solicitou que os alunos adivinhassem o epílogo.

As conclusões obtidas foram as seguintes:

- Deus deixou as rãs sem rei;
- Deus mandou um leão ruim, porque as rãs aprederam o seu primeiro soberano, ou ainda:
- simplesmente mandou outro rei;
- mandou um sapo porque era mais parecido com as rãs;
- mandou uma rã, porque era igual às outras rãs;
- mandou um homem bom que era mais forte que o hipopótamo;

- mandou um homem bom porque era mais racional para go -  
vernar as rãs;

- mandou um tigre bom;

- mandou um tubarão para proteger as rãs;

- mandou um coelho;

- mandou um homem ruim, porque as rãs judiaram do primeiro soberano;

- mandou um príncipe.

Nenhum epílogo proposto coincidiu com o do autor que é:

- Deus mandou uma serpente para ser a soberana das rãs e esta começou a devorá-las uma por uma.

Entretanto o aluno que disse: mandou um homem ruim porque as rãs judiaram do primeiro soberano, foi o que mais se aproximou do epílogo idealizado pelo autor.

Os tipos de lição moral deduzidas pelas crianças foram:

- os animais ensinam lições de moral para os homens;

- o povo e os governantes precisam trocar idéias entre si para que as tomadas de decisões sejam eficientes e que não ocorra somente crítica contra os governantes;

- o povo deve ajudar os governantes e não prejudicá-los com ataques.

Nem uma opinião aproximou-se da lição moral que o autor queria transmitir que é a seguinte:

- quem tem liberdade é bom presidente ou bom rei, não deve querer outro governo porque pode receber um pior.

Entretanto, a última lição moral deduzida, conduz à moral que o autor queria transmitir, e ao comentário sobre a mesma.

Para os alunos de segunda série de primeiro grau dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim, narrou-se a seguinte fábula:

O Cachorro e o Lobo - Esopo.

Era uma vez, um lobo muito mal vestido e abatido, que em uma tarde ensolarada de primavera, encontrou-se numa estrada florida, à beira de uma floresta, com um cachorro forte, gordo, sadio e muito bem vestido.

O lobo comentou:

- meu caro amigo, somos parentes, mas você me parece muito mais elegante e sadio! Que é que você faz para estar assim bem arrumado e tão forte?

O cachorro respondeu:

- apenas, tenho um dono, submeto-me frequentemente à prisão e à servidão, pois às vezes ele me põe na coleira e todas as noites preciso ficar acordado guardando sua casa do ataque de ladrões. Você quer vir morar comigo e me ajudar em meus afazeres? Em troca terá bom tratamento e boa alimentação.

Foi suspensa a fábula, e esperou-se que as crianças de primeira série do Colégio Nossa Senhora de Sion a concluíssem.

Os alunos desta primeira série, continuaram assim:

- o lobo comentou que vivia mal na floresta, sempre perseguido por um caçador, mas preferia continuar assim, porque não gostava de ter dono e amava a liberdade.



O cachorro retrucou, dizendo que sem o costume de obedecer e de ter um patrão, enfim sem concordar em cercear um pouco sua liberdade, não poderia nunca ser forte, sadio e elegante.

O lobo respondeu que preferia a liberdade do que a elegância e boa saúde sendo obrigado a usar coleira.

Ao comentar a história com as crianças, apenas uma menina, disse já ter conhecimento do enredo da história, mas a turma toda concordou com o fim que o autor deu ao assunto historiado.

Cinco meninos comentaram, que é melhor menos conforto físico e mais liberdade para o homem.

As meninas na totalidade, admitiram que quando as pessoas querem obter privilégios físicos e materiais, precisam perder algumas regalias no que diz respeito à liberdade, precisam submeter-se a obrigações, horário, patrão.

Um dos meninos chegou mesmo a opinar da seguinte forma:

- se eu terminasse esta fábula, para ela ficar diferente, eu faria o lobo convidar o cachorro para ir ser livre com ele no mato; se o lobo aceitasse era porque o lobo se convencera de que as pessoas livres têm oportunidade de fazer amigos que os ajudam na luta pela sobrevivência.

Narrou-se a fábula de Esopo na segunda série do Colégio João Turim, "*O Cachorro e o Lobo*". Prosseguiu-se com a narração até um ponto dos acontecimentos, e se interrompeu, sugerindo que os ouvintes antevissem o epílogo. Os resultados obtidos foram:

- o cachorro chamou o seu dono para ajudar e socorrer o lobo e este foi morar junto na casa bonita do seu amigo;

- o lobo brigou com o cachorro, roubou suas roupas e assumiu sua personalidade e sua vida na casa do dono do cachorro;

- o cachorro, temendo que seu dono não gostasse do lobo, levou-o para sua casa e o ajudou por muito tempo, às escondidas;

- o lobo comeu o cachorro e foi morar na casa de sua vítima;

- o lobo foi morar com o cachorro, que exigiu que o seu dono ficasse amigo do seu novo hóspede, caso contrário o cão iria embora;

- o dono do cachorro assustou-se com o lobo e o tocou para a floresta:

Segundo os alunos da segunda série do Colégio João Turim, as moralidades deduzidas da narração da fábula foram:

- cada um vive a vida a que está acostumado;
- é melhor ser livre e pobre do que rico e preso;
- não se deve ter inveja dos outros, baseando-se nas simples aparências;
- cada um deve levar a vida que pode e não ter inveja dos outros;
- os animais e os homens devem valorizar a sua liberdade;

O aluno que deduziu a lição de moral:

- é melhor ser pobre e livre do que rico e preso, aproximou-se da lição moral que o autor ~~quis~~ transmitir que é a seguinte:

- a vida errante e má, pode ser amarga, mas antes ser um lobo faminto do que um cão rico e escravo.

Quanto ao epílogo da fábula, nenhum aluno anteviu o do autor que foi:

- o lobo despediu-se do cachorro, desejando que ele passasse bem e dizendo que gostava de andar livre e não trocava sua liberdade pelo maior tesouro do mundo.

Para os alunos de terceira série dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim, narrou-se a fábula:

A Doninha e o Tigre - Esopo.

A história hoje narrada, sucedeu há muitos anos, entre uma doninha e o tigre que era rei dos mais malvados bichos da floresta.

Ia o tigre contentíssimo, lembrando sua última caçada e julgava-se o mais forte vivente da natureza!

Orgulhoso de si mesmo, pensava no seu valor, quando - zâs! caiu em uma armadilha que era uma rede.

Quanto mais depressa queria desenlaçar-se, ficava cada vez mais preso. Começou, depois de muita luta, a rogar aflito, com voz meiga, que alguém o viesse soltar.

Por aqueles caminhos, passeava certa doninha que ouviu as queixas do tigre, mas ficou com medo de aproximar-se dele. Ficou escutando de longe, a choradeira do algoz. O tigre para atraí-la chorava copiosamente...

O tigre sabia que a doninha era ótima roedora e podia, se quisesse, desfazer a prisão da fera.

O feroz animal, deixou seu orgulho de lado, pediu com humildade...

Nesta altura, suspendeu-se a narração da fábula, e pediu-se que as crianças da terceira série do Colégio Nossa Senhora de Sion que adivinhassem o que sucedeu.

As sugestões foram as seguintes:

- a doninha salvou o tigre e ficou amiga dele;
- o tigre fingiu que ficou amigo da doninha, mas depois, certo dia a devorou;

- a doninha não salvou o tigre porque ficou com medo dele

- a doninha queria fazer um trato com o tigre: só salvo, se você me ajudar na hora do perigo;

- a doninha salvou o tigre, ficou com medo, e prendeu outra vez o feroz animal;

- a doninha salvou o tigre, e este a devorou. Depois de todas as opiniões dadas, continuou-se a narração como fez o autor:

Sabem o que aconteceu finalmente? A doninha libertou o tigre. Este ao se ver liberto por um animal pequeno, mostrou logo a sua ingratidão. Ergueu a pata e a doninha recebeu um tapa tão grande que morreu.

Como queria o autor, a maior parte dos ouvintes da fábula, pressagiaram que devemos ter cuidado ao socorrer os maus, porque destes não se pode esperar nem gratidão e muito menos benefícios.

A moral deduzida por este grupo de alunos foi que os perversos e falsos sofrem, pois ninguém os ajuda no perigo e na desventura, porque não deposita confiança neles.

Segundo a maioria dos alunos desta 3a. série, a fábula deveria terminar sem que a doninha tivesse piedade do tigre.

Narrou-se a seguir, para 57 crianças de terceira série do primeiro grau do Colégio João Turim, a fábula "*O Tigre e a Doninha*", de Esopo.

Os acontecimentos foram sucedendo-se durante a narração, até que se atingiu o seguinte ponto culminante:

- a doninha salvou o tigre que caiu na rede de um caçador;

As opiniões manifestadas pelos ouvintes foram: a doninha:

- salvou o tigre porque ficou com pena e este até agradeceu;

- não salvou porque ficou com medo;

- procurou ajuda e salvou ;

- depois de salvo o tigre perseguiu a doninha, mas não conseguiu alcançá-la;

- o tigre correu atrás da doninha e caiu em outra armadilha;

- salvou o tigre, mas este a perseguiu e ela se escondeu na toca e o tigre a continuou esperando, quando foi capturado pelo caçador;

- salvou o tigre e este depois de solto não caçou a sua salvadora, foi procurar outra caça;

- depois de livre o tigre quis devorar a doninha, mas caiu noutra armadilha e a roedora não conseguiu salvá-lo;

- o tigre ficou agradecido depois de salvo e disse à doninha que lhe devia um favor;

- não salvou porque um caçador levou o tigre consigo, antes que a roedora pudesse fazê-lo;

- salvou, mas o beneficiado, muito mal agradecido, devorou a doninha (quatro opiniões):

Os quatro que disseram que o beneficiado devorou a doninha, foram concordes com a opinião do autor da fábula.

As lições morais deduzidas pelos ouvintes foram:

- não se deve acreditar nos reconhecidamente maus e perigosos;
- deve-se agradecer a quem presta ajuda;
- os fracos precisam precaver-se contra os fortes;
- não se deve prejudicar aos fracos e oprimidos;
- é imprescindível uma reação de honestidade com os bons;
- os bons quando ajudarem aos maus, precisam tomar cuidado;
- os bons não devem ser perseguidos nem mortos por pessoas invejosas ou violentas.

A lição moral que o autor quis transmitir foi:

- socorrer os malvados, é aos pés abrir um precipício, pois nunca ninguém se lembra de ter recebido deles qualquer favor ou gratidão.

Os ouvintes que deduziram que não se deve acreditar nos maus e perigosos, aproximaram-se bastante da moral que o autor quis transmitir.

Nas quartas séries dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim narrou-se a seguinte fábula:

A Raposa e a Águia - Esopo.

Tinha a raposa, seus filhos recém-nascidos em sua toca , quando a águia rainha dos ares ,avistou os raposinhos.

Como a raposa estava ausente, e a águia cobiçava uma caça, raptou os filhotes para o seu ninho de ave de rapina.

Quando mamãe raposa deu pela falta dos filhos, começou a implorar:

- por favor D.Águia, você que também é mãe, devolva os filhos do meu amor!

Porém a águia no trono, que era um grande tronco solitário, zombava da infeliz raposa que mostrava-se cada vez mais de sesperada.

A esta altura, pede-se que as crianças da quarta série do Colégio Nossa Senhora de Sion adivinhem o fim da fábula.

As sugestões foram as seguintes:

A raposa foi chamar o leão que era mais forte que a águia e disse a ele:

- a águia roubou os meus filhos e eu os quero de volta.

O leão respondeu:

- vou ajudá-la, pois acabo de ser pai, visto que a D.Leoa teve três filhotes.

O leão foi tirar satisfações com a águia, quando perguntou-lhe:

- por que roubou os filhos da sua vizinha?



A águia respondeu:

- não é da sua conta!

O leão então, deu uma tão grande rugida, que o tronco on de estava a águia tremeu, e esta entregou, ligeiro, os filhos da raposa.

Este grupo de alunos, sugeriu que quando se é fraco contra um inimigo, deve-se recorrer aos fortes para ajudar.

Terminadas as sugestões, finaliza-se a narração da fábula conforme a versão do autor:

A raposa desesperada, ao ver que seus rogos à águia eram inúteis, apareceu junto ao tronco com uma tocha de fogo. Desta vez não rogou mas impôs sem medo:

- devolve-me os inocentes ou este tronco incendeio! Sou mãe como você malvada! Devolva-me os meus filhos ou também matarei os seus.

Ao ver-se perdida, a águia mudou bem depressa de idéia , e para os seus filhos salvar, entregou os filhos da raposa.

A mensagem moral que o autor quis transmitir foi:

- qualquer desesperado vence o tirano, mesmo que este es teja em uma posição mais alta!

A concordância entre a opinião dos alunos e do autor foi:

- contra a tirania, não basta rogos, precisa-se demons - trar força e astúcia.

Para 50 alunos da quarta série do Colégio João Turim, narrou-se a fábula "*A Raposa e a Águia*" de Esopo.

Os acontecimentos foram revelados, até o ponto em que a águia raptou os raposinhos, quando perguntou-se aos ouvintes, que providências tomou a raposa e qual a reação da águia. Esta última devolveu os raposinhos? Matou-os e os devorou?

As respostas obtidas dos assistentes foram:

- a raposa brigou pelos seus filhos matando os da águia;
- a águia com pena da raposa devolveu os raposinhos e elas ficaram amigas;
- a raposa pediu auxílio de um urso que deu uma surra na águia, fazendo com que esta devolvesse os raposinhos;
- a águia comeu os filhotes da raposa;
- a águia devolveu os raposinhos, mas a raposa quis se vingar surrando a águia e finalmente morreu em luta;
- a águia devolveu os filhotes da raposa porque ficou com medo de que outro animal, da mesma forma roubasse os seus filhos;
- a águia teve também os seus filhos raptados por outro animal;
- a águia devolveu os raposinhos, dando à raposa um conselho de maior cuidado nas próximas vezes;
- a águia comeu a raposa e os seus filhotes;

- a águia e a raposa lutaram, e uma matou os filhotes da outra e todas ficaram sem seus filhos;

- o dono de um passarinho, perseguido anteriormente pela águia, matou-a com um tiro.

O epílogo apresentado pelo autor foi:

- a águia sentindo-se perdida, porque foi ameaçada de ver o seu ninho incendiado pela raposa, entregou os filhotes da última.

Os ouvintes que opinaram que a raposa pediu ajuda a um urso que deu uma surra na águia, fazendo com que esta devolvesse os raposinhos, foram as que mais se aproximaram do final proposto por Esopo.

As lições morais deduzidas pelos alunos da quarta série do Colégio João Turim, foram:

- não se deve maltratar os filhos dos outros;
- os pais não devem descuidar dos seus filhos;
- os animais não devem ser maltratados;
- quem faz o mal recebe o mal

A moral que o autor quis transmitir foi:

- qualquer desesperado vence o tirano por mais poderoso que ele seja.

Os ouvintes que opinaram que a raposa brigou com a águia matando os filhos da última foram os que mais se aproximaram da moral que Esopo quis comunicar.

Também tiveram uma aproximação com a reação de mãe, proposta pelo autor, os ouvintes que opinaram que a raposa pediu a ajuda de um urso que surrou a águia fazendo com que esta devolvesse os filhotes da raposa.

### 6.3.13. Atividades de Literatura Infantil, Desenvolvidas por Bibliotecários dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim

Em interrogatório feito aos bibliotecários dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim, obteve-se os seguintes resultados:

No instrumento aplicado, a pergunta 4.1 (Anexo 4) mostra autores da Literatura Infantil que se encontram na biblioteca das escolas. no Quadro 37.

#### QUADRO 37

##### Autores da Literatura Infantil que se Encontram na Biblioteca dos Colégios\*

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION	COLÉGIO JOÃO TURIM
Orígenes Lessa	Homero Homem
Cecília Meireles	Machado de Assis
Érico Veríssimo	Monteiro Lobato
Luis Camargo	José de Alencar
Jandira Mansur	Viriato Correia
Fernanda Lopes de Almeida	Irani de Castro
Monteiro Lobato	Teles de Andrade
Ganymedes José	Sara Cone Bryant
Giselda Laporta Nicolelis	Edna Deihl
Lygia Bojunga Nunes	
Maria Heloísa Penteado	
Outras	

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados para a elaboração deste quadro foram obtidos com o auxílio dos bibliotecários dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim.

Como se pode observar, a bibliotecária do Colégio Nossa Senhora de Sion, citou dois autores a mais do que a bibliotecária do Colégio João Turim.

O único autor citado por ambas as escolas, foi Monteiro Lobato.

No instrumento aplicado, a pergunta 4.2 (Anexo 4) mostra as obras mais procuradas pelos alunos de primeira à quarta série no Quadro 38.

#### QUADRO 38

##### Obras mais Procuradas por Alunos de Primeira à Quarta Série\*

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION	COLÉGIO JOÃO TURIM
Monteiro Lobato	Meu pé de Laranja Lima - José Mauro de Vasconcelos
Cecília Meireles	Pequeno Príncipe - Saint Exupery
Maria Heloísa Penteado	Iracema - José de Alencar
Lendas	Cabra das Rosas - Homero Homem
Humanizados*	Escrava Isaura - Bernardo Guimarães
Folclore	Memórias Póstumas de Brás Cubas - Macha
Religião	de Assis
Coletâneas	
Aventuras	
Encantamento	
Poesias	

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados para elaboração deste quadro foram conseguidos com o auxílio dos bibliotecários dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion.

A bibliotecária do Colégio João Turim, citou sete obras e seus autores, mais procuradas principalmente por alunos de terceira e quarta série.

\* Humanizados, segundo as bibliotecárias do Colégio Nossa Senhora de Sion, significam histórias que envolvem pessoas humanas, sem a contribuição do maravilhoso, ex: biografias, histórias reais.

A bibliotecária do Colégio Nossa Senhora Sion, citou três autores: Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Maria Heloísa Penteado, como mais procuradas, pelos alunos de primeira à quarta séries. Entretanto a biblioteca do Colégio, apresenta prateleiras com lendas, folclore, religião, histórias humanizadas, coletâneas, aventuras, encantamento e poesias à disposição para a consulta dos alunos de primeira a quarta série do primeiro grau, o que prova que existe melhor sistematização das obras disponíveis.

No instrumento aplicado, a pergunta 4.3 (Anexo 4) mostra as obras procuradas pelos alunos de primeira série no Quadro 39.

#### QUADRO 39

##### Obras Procuradas pelas Crianças de Primeira Série do Primeiro Grau\*

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION	COLÉGIO JOÃO TURIM
Histórias de encantamento Histórias humanizadas Destacam-se estas obras entre várias, em uma prateleira só para primeira série	Pelo Vermelho A Galinha Ruiva O Cãozinho Cabeçudo Shandí Marreco para o Jantar O Sapo e o Ouriço Você me Conhece? A Pata da Onça A Baleia e o Elefante Obras de Monteiro Lobato (pelas ilustrações que oferecem e o prestígio do autor)

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados para a elaboração deste quadro, foram obtidos com o auxílio dos bibliotecários dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion.

O Colégio João Turim, apresenta em sua biblioteca, mais obras à disposição dos alunos de primeira série. Entretanto há sistematização mais adequada, e sentida com mais ênfase na biblioteca do Colégio Nossa Senhora de Sion.

A pergunta 4.4, (Anexo 4) do instrumento aplicado, mostra os motivos que conduzem as crianças à leitura no Quadro 40.

#### QUADRO 40

##### Motivos que Conduzem as Crianças à Leitura\*

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION	COLÉGIO JOÃO TURIM
Iniciativa própria	Amor à leitura
Cumprimento de tarefas escolares	Preenchimento de momentos de folga
Amor à leitura	

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados para a elaboração deste quadro, foram conseguidos com o auxílio dos bibliotecários dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim.

A bibliotecária do Colégio Nossa Senhora de Sion, apresentou três motivos pelos quais as crianças do colégio procuram ler.

A bibliotecária do Colégio João Turim apresentou dois motivos capazes de conduzir os alunos à leitura.

Ambas as bibliotecárias dos dois colégios, disseram que os alunos procuram livros na biblioteca por amor à leitura.

No instrumento aplicado a pergunta 4.5, (Anexo 4), as atividades praticadas na biblioteca dos colégios, aparecem demonstradas no Quadro 41.

## QUADRO 41

Atividades Praticadas na Biblioteca que Incentivam a Leitura, Desenvolvem a  
Audição e Interpretação \*

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION	COLÉGIO JOÃO TURIM
Leituras orientadas	Leituras comentadas
Leituras comentadas	Hora da poesia
Debates sobre leituras feitas em comum	Palestras
Organização de fichas de leitura	Hora do conto
Dramatização de leituras feitas	Leituras orientadas
	Hora das novidades
	Dramatizações
	Programas de televisão
	Dramatizações e comentários sobre notícias de revistas, jornais e televisão

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados para a elaboração deste quadro foram obtidos com o auxílio dos bibliotecários dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion.

As atividades realizadas na biblioteca do Colégio João Turim, com a finalidade de incentivar a leitura são mais numerosas e variadas.

As atividades comuns aos dois colégios para incentivação à leitura e freqüência à biblioteca são:

- leituras comentadas;
- leituras orientadas;
- dramatizações.

No instrumento aplicado, a pergunta 4.6, (Anexo 4) as obras que as bibliotecas dos colégios precisam adquirir, aparecem demonstradas no Quadro 42.



## QUADRO 42

Obras que a Biblioteca dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion precisam Adquirir\*

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE SION	COLÉGIO JOÃO TURIM
Nenhuma citação	Cristo Negro O Pequeno Príncipe (mais volumes) O Poder das Idéias Problemas do Nosso Tempo

FONTE: Pesquisa de Campo, Curitiba, 1984.

\* Os dados para a elaboração deste quadro, foram obtidos com o auxílio dos bibliotecários dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion.

Nota-se que existe maior maior interesse por parte da biblioteca do Colégio João Turim no sentido de ampliação de obras úteis para consulta dos alunos, disponíveis na biblioteca.

#### 6.3.14. Pesquisa Curricular Realizada de Primeira à Quarta Série no Colégio Nossa Senhora de Sion

Constatou-se que somente nas primeiras séries são programadas as poesias, que devem ser exploradas junto às crianças.

Outras modalidades literárias como as histórias, lendas, parlendas, contos, fábulas, não são programadas pelo currículo da escola.

Naturalmente, se conhecidas pelos alunos, o são através de leituras orais e corais, como também leitura silenciosa realizadas em classe, em todas as séries. São igualmente conhecidas através de fichas de leitura que os alunos têm de organizar consultando a biblioteca da escola.

O teatro, é freqüentemente realizado e assistido pelos alunos porque funciona um grêmio na escola, que incentiva as atividades teatrais.

#### **6.3.15. Pesquisa Curricular Realizada de Primeira à Quarta Série no Colégio João Turim**

Atividades de Linguagem Oral - Primeira Série - Comunicação e Expressão: relato de experiências pessoais, transmissão de mensagens ouvidas, ordens ouvidas e lidas, histórias pequenas.

Segunda Série - Atividades de Comunicação e Expressão que Envolvem a Linguagem Oral: conversação informal e dirigida, transmissão de recados e avisos, relato de experiências pessoais, audição de mensagens, histórias e notícias, leitura oral de mensagens, histórias, lendas e notícias.

Terceira Série - Atividades de Linguagem Oral a ser Desenvolvidas dentro da Área de Comunicação e Expressão: conversação informal e dirigida, transmissão de recados e avisos, relatórios, audição de mensagens, histórias, lendas, notícias e jornal falado.

Quarta Série - Atividades de Linguagem Oral a ser Desenvolvidas na Área de Comunicação e Expressão: conversação informal e dirigida, transmissão de recados e avisos, relatórios, audição de mensagens, histórias, lendas, notícias, relatórios, experimentos, filmes, entrevistas, leitura oral de textos de autores brasileiros, jornal falado.

### 6.3.16. Pesquisas Comparativas e Opinião dos Professores e Alunos dos Colégios João Turim e Nossa Senhora de Sion, sobre as Modalidades Literárias e a Respectiva Metodologia de Ensino

Partindo-se do estudo de 21 quadros elaborados e interpretados, as fábulas narradas e criticadas pelos alunos dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim, concluiu-se que os alunos de primeira série do Colégio Nossa Senhora de Sion, gostam de histórias da mesma forma que os do Colégio João Turim; contudo os alunos do Colégio Nossa Senhora de Sion participam e assistem teatro com mais frequência. As atividades que preparam os ouvintes para a audição de histórias, são mais trabalhadas entre os alunos da primeira série do Colégio Nossa Senhora de Sion.

Os alunos da primeira série do primeiro grau do Colégio Nossa Senhora de Sion, conhecem mais histórias clássicas e em quadrinhos do que os do Colégio João Turim; nenhum aluno de primeira série do Colégio João Turim disse que não conhecia histórias. No entanto cinco alunos entre 57 do Colégio Nossa Senhora de Sion, disseram que não conheciam histórias; os alunos de primeira série do Colégio João Turim, conhecem mais histórias populares (folclóricas) do que os alunos do Colégio Nossa Senhora de Sion.

Quanto ao fato de conhecer mais de uma história, existe o equilíbrio entre os alunos de primeira série do primeiro grau dos dois tipos de colégios.

As professoras de primeira série do Colégio Nossa Senhora de Sion, contam mais histórias do que as do Colégio João Turim; entretanto, a capacidade de recordação a respeito das mesmas, é maior entre os alunos de primeira série do Colégio João Turim.

Os pais dos alunos de primeira série do Colégio João Turim contam poucas histórias para seus filhos.

As vantagens das histórias narradas percebidas de maneira comum, tanto pelos alunos de primeira série do Colégio Nossa Senhora de Sion, como pelos alunos do Colégio João Turim são: artísticas, bonitas, interessantes, desenhadas, incentivam a leitura, fazem bem aos ouvidos.

Os alunos de primeira série do Colégio Nossa Senhora de Sion, reconheceram as seguintes vantagens da narração de histórias com maior frequência: ensinam, são bonitas, são legais, são divertidas, fazem bem aos ouvidos.

Os alunos de primeira série do Colégio João Turim, perceberam com maior frequência as seguintes vantagens apresentadas pela narração de histórias: são artísticas, podem ser escolhidas entre várias, fazem bem aos ouvidos.

O fato interessante que se infere no decorrer da pesquisa foi o de que os alunos de primeira série do Colégio João Turim, foram os que em maior quantidade reconheceram o valor artístico das histórias, e esta qualidade é difícil de ser reconhecida entre crianças de pouca idade e ainda de escolas públicas.

A maior parte dos alunos de segunda série do Colégio Nossa Senhora de Sion, gosta de histórias; as professoras das segundas séries de ambos os colégios, contam histórias em proporção equilibrada; a capacidade de recordação a respeito das histórias é maior entre os alunos de segunda série do Colégio Nossa Senhora de Sion. Os alunos de segunda série do Colégio Nossa Senhora de Sion, lêem mais e recordam com maior frequência suas leituras.

ras, assistem e participam mais de teatro; no entanto, menos de 60% dos 57 alunos de primeira série sabem a respeito do folclore e suas personagens mas ainda conhecem melhor este assunto do que os do Colégio João Turim. Sobre autores nacionais é superior o conhecimento dos alunos de segunda série do Colégio Nossa Senhora de Sion, pois mais de 75% dos 71 alunos entrevistados os conhecem. Os autores estrangeiros são conhecidos por menos de 60% 71 alunos de segunda série do Colégio Nossa Senhora de Sion, mas ainda assim, conhecem mais que os 51 alunos de segunda série do Colégio João Turim. O conhecimento que os alunos de segunda série do Colégio Nossa Senhora de Sion têm a respeito de poesias é superior a 75% sobre 71 alunos e o seu conhecimento a respeito de poetas é superior a 60% sobre os 71 alunos entrevistados.

Mais de 75% dos 51 alunos de segunda série do Colégio João Turim assistiram teatro na escola, e mais de 60% dos 51 alunos recordam livros lidos sem citação dos autores.

As lendas são conhecidas por menos de 60% dos 122 alunos de segunda série dos dois colégios e o mesmo pode ser dito a respeito das fábulas e seus autores. Entretanto em ambos os assuntos os conhecimentos dos alunos de segunda série do Colégio Nossa Senhora de Sion é superior.

As vantagens da narração de histórias reconhecidas de maneira comum pelos alunos de segunda série dos dois colégios são: foram feitas para as crianças, são interessantes, são bonitas, fazem bem aos ouvidos, são legais, são instrutivas, são divertidas, distraem, são alegres. Os alunos de segunda série do Colégio Nossa Senhora de Sion reconheceram com maior frequência as

seguintes vantagens das histórias narradas: fazem bem aos ouvidos, ensinam, são engraçadas, emocionam, são divertidas, apresentam aventuras, são bonitas.

Os alunos de segunda série do Colégio João Turim, reconheceram com maior frequência, as seguintes vantagens das histórias: são bonitas, são divertidas, são legais.

Dez alunos de segunda série do Colégio João Turim, embora escutem histórias com prazer, não reconhecem vantagens em sua narração.

A superioridade dos alunos de terceira série do Colégio Nossa Senhora de Sion em relação aos alunos do Colégio João Turim é no que diz respeito:

- ao interesse pelas histórias infantis, uma vez que 100% dos 53 entrevistados gostam das mesmas e no Colégio João Turim 96% entre os 59 entrevistados têm interesse pelas referidas histórias;

- ao reconhecimento de vantagens das histórias narradas, embora o reconhecimento dos alunos do Colégio João Turim também seja por mais de 45% entre 59 alunos;

- ao número de livros lidos com autores citados, que foi por mais de 60% entre 53 alunos entrevistados enquanto que esta habilidade foi manifestada por menos de 60% entre os 59 alunos de terceira série entrevistados no Colégio João Turim;

- à participação em teatro que é por mais de 75% entre os 53 alunos de terceira série entrevistados na terceira série do Colégio Nossa Senhora de Sion e por menos de 60% entre os 59 alunos entrevistados na terceira série do Colégio João Turim;

- ao conhecimento sobre folclore, pois apesar de menos de 60% dos 53 alunos entrevistados não saberem sobre o assunto, ainda conhecem mais que os alunos de 3a. série do Colégio Nossa Senhora de Sion;

-ao conhecimento de autores brasileiros e estrangeiros: é superior entre os alunos de terceira série do Colégio Nossa Senhora de Sion;

- aos poetas e poesias: são conhecidos por mais de 75% dos 53 alunos entrevistados no Colégio Nossa Senhora de Sion;

-o conhecimento sobre lendas: é superior entre os alunos do Colégio Nossa Senhora de Sion;

-o conhecimento sobre fábulas: é superior entre os alunos de terceira série do Colégio Nossa Senhora de Sion.

Existe equilíbrio entre os seguintes aspectos manifestados pelos alunos de terceira série do primeiro grau do Colégio Nossa Senhora de Sion e os do Colégio João Turim:

- recordação a respeito das histórias contadas pelas professoras de Comunicação e Expressão;

- conhecimento de personagens folclóricas;

- assistência a teatro na escola.

São por menos de 60% da totalidade dos alunos entrevistados, os aspectos manifestados pelos alunos de terceira série do primeiro grau dos colégios:

- livros lidos com autores citados (Colégio João Turim);

- participação em teatro na escola (Colégio João Turim);

- conhecimento do conceito de folclore e suas personagens (Colégio João Turim e Nossa Senhora de Sion);

- conhecimento de autores brasileiros e estrangeiros, de histórias (Colégio João Turim);

- citação de poetas e poesias (Colégio João Turim);

- citação de lendas (Colégio João Turim e Nossa Senhora de Sion);

- conhecimento sobre fábulas e seus autores (Colégio Nossa Senhora de Sion e Colégio João Turim).

Existe um único aspecto superior nos conhecimentos apresentados pelos alunos do Colégio João Turim, sobre os alunos da terceira série do primeiro grau do Colégio Nossa Senhora de Sion:

- conhecimento de autores de fábulas.

As vantagens de histórias narradas, manifestadas de maneira comum pelos alunos de terceira série do primeiro grau, do Colégio Nossa Senhora de Sion e Colégio João Turim são: fazem bem aos ouvidos, são alegres, ensinam, são interessantes, são divertidas, são bonitas, incentivam a leitura, distraem;

- as vantagens de narração de histórias reconhecidas com maior freqüência pelos alunos do Colégio Nossa Senhora de Sion foram: ensinam, são interessantes, são divertidas;

- as vantagens de narração de histórias reconhecidas com maior freqüência pelos alunos do Colégio João Turim foram: são alegres, ensinam, são divertidas, são bonitas;

- 12 alunos do Colégio João Turim, não souberam explicar porque gostam de histórias narradas.

A superioridade dos alunos de quarta série do Colégio Nossa Senhora de Sion sobre os alunos do Colégio João Turim é no que diz respeito a:

- livros lidos com autores citados;



- participação em teatro na escola;
- conhecimento de autores estrangeiros de histórias;
- citação de poetas e poesias;
- conhecimento de fábulas e fabulistas.

Existe equilíbrio entre os conhecimentos literários apresentados pelos alunos de quarta série do primeiro grau dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim no que diz respeito aos seguintes aspectos:

- assistência a teatro na escola;
- conhecimento do conceito de folclore e suas personagens.

Existe superioridade dos alunos de quarta série do primeiro grau dos alunos do Colégio João Turim sobre os do Colégio Nossa Senhora de Sion, nos seguintes aspectos:

- interesse por histórias;
- reconhecimento de vantagens propiciadas pela narração de histórias;
- recordação a respeito das histórias narradas pela professora de Comunicação e Expressão;
- conhecimento de autores brasileiros de histórias;
- conhecimento de lendas.

Menos de 60% do total dos alunos entrevistados nas quartas séries do primeiro grau dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim, conhecem sobre:

autores brasileiros de histórias (Colégio Nossa Senhora de Sion e Colégio João Turim);

- recordação a respeito das histórias narradas pelos professores de Comunicação e Expressão (Colégio Nossa Senhora de Sion);

- livros lidos com autores citados (Colégio Nossa Senhora de Sion e Colégio João Turim);

- o conceito de folclore e suas personagens (Colégio Nossa Senhora de Sion e Colégio João Turim);

- autores brasileiros e estrangeiros de histórias (Colégio Nossa Senhora de Sion e Colégio João Turim);

- citação de poesias (Colégio João Turim);

- citação de lendas (Colégio Nossa Senhora de Sion e Colégio João Turim);

- fábulas (Colégio Nossa Senhora de Sion e Colégio João Turim);

- autores de fábulas (Colégio João Turim).

As vantagens das histórias narradas reconhecidas de maneira comum pelos alunos de quarta série do primeiro grau do Colégio Nossa Senhora de Sion e João Turim foram: divertem, são legais, ensinam novidades, são interessantes, incentivam a leitura, são passatempo, distraem, educam.

As vantagens da narração de histórias, reconhecidas com maior freqüência pelos alunos de quarta série do primeiro grau do Colégio Nossa Senhora de Sion foram: divertem, ensinam.

As vantagens da narração de histórias reconhecidas com maior frequência, pelos alunos de quarta série do Colégio João Turim foram: divertem, são interessantes, são instrutivas.

Em entrevista com as bibliotecárias do Colégio João Turim e Colégio Nossa Senhora de Sion, conclui-se que:

- os alunos do Colégio Nossa Senhora de Sion possuem mais autores à disposição para consulta;

- o autor mais cotado é Monteiro Lobato;

- a bibliotecária do Colégio João Turim, citou mais obras à disposição dos alunos para consulta do que a bibliotecária do Colégio Nossa Senhora de Sion; entretanto a biblioteca do Colégio Nossa Senhora de Sion possui maior sistematização das obras para consulta dos alunos de primeira à quarta série do primeiro grau;

- a bibliotecária do Colégio João Turim, citou mais obras para a consulta dos alunos de primeira série do primeiro grau, embora seja evidente que as obras à disposição dos alunos de primeira série do primeiro grau do Colégio Nossa Senhora de Sion sejam mais sistematizadas;

- os alunos do Colégio Nossa Senhora de Sion, têm iniciativa própria no cumprimento de tarefas escolares e amor à leitura;

- os alunos do Colégio João Turim, lêem por amor à leitura e preenchimento de momentos de folga;

- a biblioteca do Colégio João Turim, oferece mais variedades e maior quantidade de atividades incentivadoras da leitura;

- a bibliotecária do Colégio João Turim, sugeriu quatro obras que a biblioteca da escola deveria adquirir para enriquecimento cultural dos alunos. Não houve sugestão por parte da bibliotecária do Colégio Nossa Senhora de Sion.

Do currículo do Colégio Nossa Senhora de Sion, somente constam poesias, na primeira série do primeiro grau.

O currículo do Colégio João Turim, oferece atividades que preparam o ouvinte para as histórias, desde a primeira até a quarta série do primeiro grau.

As histórias constam do currículo do Colégio João Turim desde a primeira série até a quarta série do primeiro grau.

As lendas constam do currículo do Colégio João Turim desde a segunda até a quarta série do primeiro grau. Entretanto os alunos não têm capacidade de recordação a respeito das mesmas, pois a citaram em frequência correspondente à uma percentagem inferior a sessenta por cento.

Os alunos do Colégio João Turim que apresentaram conhecimentos literários em proporção equilibrada aos do Colégio Nossa Senhora de Sion foram os de quarta série do primeiro grau. Os alunos de quarta série do primeiro grau do Colégio Nossa Senhora de Sion foram os que manifestaram menos conhecimentos literários.

Quanto às fábulas de Esopo, narradas de primeira à quarta série dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim deduziu-se que o senso crítico interpretativo e criatividade dos sujeitos de ambos os colégios manifestou-se de maneira equilibra-

da, e a metodologia empregada para a narração de fábulas presta-se perfeitamente para o desenvolvimento das habilidades acima sugeridas.

O conceito que os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio João Turim têm a respeito de Literatura Infantil é superior ao conceito dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Nossa Senhora de Sion; entre os últimos é inferior a 60% sobre os seis entrevistados.

A única modalidade considerada com a percentagem de 60% entre seis professores de Comunicação e Expressão entrevistados no Colégio Nossa Senhora de Sion, como pertencente à Literatura Infantil foi a leitura recreativa.

As únicas modalidades consideradas como pertencentes à Literatura Infantil por menos de 60% dos nove professores de Comunicação e Expressão e Supervisão entrevistados no Colégio João Turim foram as histórias em quadrinhos e assuntos infantis transmitidos pela televisão.

Todos os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão dos dois colégios admitiram a Literatura Infantil como parte integrante do currículo da escola, embora este fato seja admitido como real, somente no currículo do Colégio João Turim.

Ao justificarem os motivos pelos quais a Literatura Infantil integra o currículo das escolas, a sugestão mais freqüente entre os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Nossa Senhora de Sion é de que ela serve para desenvolver cultural e integralmente o educando.

Os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio João Turim, afirmam com mais freqüência que a Literatura Infantil integra o currículo da escola de maneira resumida e com pouca exploração; entre os nove professores de Comunicação e Expressão entrevistados no mesmo colégio (22%) não souberam explicar porque a Literatura Infantil, integra o currículo da escola.

Os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão dos Colégios Nossa Senhora de Sion e João Turim, foram unânimes ao afirmar que a linguagem oral é importante para a formação da personalidade humana, e os docentes do Colégio Nossa Senhora de Sion, afirmaram com maior freqüência, que a linguagem oral é importante, porque é um meio básico de toda a comunicação. Os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Nossa Senhora de Sion, afirmaram com maior freqüência que a linguagem oral é importante para a formação da personalidade, porque favorece o relacionamento humano.

Uma entre seis professoras do Colégio João Turim, admitiu que a linguagem oral é importante para a formação da personalidade humana, mas não soube justificar.

As atividades de linguagem oral, que preparam a criança para a narração de histórias, são mais desenvolvidas pelos professores de Comunicação e Expressão do Colégio Nossa Senhora de Sion do que pelos professores do Colégio João Turim. As mesmas já referidas atividades, mais praticadas entre os alunos do Colégio João Turim são: conversas, poesias, leitura oral e coral, reprodução de histórias lidas.

Mais de 75% das seis professoras de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Nossa Senhora de Sion, reconheceram que a Literatura Infantil apresenta as seguintes vantagens: diverte, enriquece culturalmente, incentiva a leitura, enriquece a redação. As mesmas vantagens também com muito boa frequência são reconhecidas pelos professores do Colégio João Turim.

Segundo a totalidade de professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Nossa Senhora de Sion, a Literatura Infantil é suficientemente explorada nas quatro primeiras séries do primeiro grau do Colégio, mas não é suficientemente explorada nas séries iniciais do primeiro grau de outros colégios.

A maioria dos professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio João Turim é de opinião que a Literatura Infantil é pouco explorada nas quatro primeiras séries do primeiro grau.

Quanto à metodologia da arte de contar histórias, os aspectos mais relevantes para os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio Nossa Senhora de Sion foram: voz audível, modulação da voz conforme a história.

Para os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão do Colégio João Turim, os aspectos considerados mais importantes, para a metodologia de contar histórias foram: boa entoação de voz, modulação da voz conforme o enredo da história, comentário da história depois que ela foi contada, explicação do vocabulário antes da narração da história, sentir a história que narra.

Quanto à descrição do professor competente em termos de metodologia e conteúdos em relação à Literatura Infantil foi da importância ao domínio do conteúdo a ser explanado (Colégio Nossa Senhora de Sion e João Turim); conhecimento de autores da Literatura Infantil (Colégio João Turim); comentário da história com os ouvintes (Colégio João Turim).

A maioria dos professores do Colégio João Turim e Nossa Senhora de Sion, não dominam a metodologia e o conteúdo da Literatura Infantil porque: ela não faz parte do currículo; não existem cursos sobre este assunto; não há tempo nem carga horária suficiente para tal atividade; seu conteúdo é muito vasto; confunde-se e resume-se em textos do livro de Comunicação e Expressão e outros pesquisados para interpretação; falta de oportunidade e informação sobre o assunto, é necessário envolvimento de estado emocional e conhecimento .



## CAPÍTULO V

### CONCLUSÕES E SUGESTÕES

#### 1. CONCLUSÕES

Realizada a pesquisa de campo, constataram os seguintes fatos:

a) as professoras de Comunicação e Expressão narram poucas histórias e fazem insuficiente uso de metodologia para a narração;

b) os alunos de escolas públicas e particulares parecem ter insuficientes conhecimentos literários e particularmente de assuntos folclóricos;

c) as professoras perdem a oportunidade de usar atividades que preparam os ouvintes para a audição de histórias, tais como: conversas, avisos, recados, telefonemas, relatórios, exposição, dramatizações formais e informais, reprodução de histórias narradas.

d) a linguagem oral vem sido prejudicada, porque atividades para desenvolvê-la não constam dos currículos e quando constam dos mesmos são geralmente relegadas a segundo plano;

e) parece não existir exercício profissional da integração de áreas do currículo, usando a linguagem oral como elemento de unificação, eliminando-se aulas isoladas de todos os conteúdos, conforme Anexo 6;

f) devido aos professores de Comunicação e Expressão não possuírem conhecimentos suficientes sobre a metodologia que possa favorecer o uso das modalidades de Literatura Infantil, e ainda mesmo quando constantes do currículo estas modalidades não são praticadas no currículo em ação, ficaram comprovadas as hipóteses da pesquisa de campo;

g) freqüentemente os professores de Comunicação e Expressão e Supervisão de escolas públicas conceituam melhor Literatura Infantil, do que os de escolas particulares;

h) crianças de segunda e terceira série do primeiro grau dos colégios particulares parecem conhecer mais sobre: poetas, poesias, autores, folclore, personagens folclóricas e lendas do que as crianças de colégios públicos;

i) ao se trabalhar com fábulas, usando-se a metodologia de Ofélia Boisson Cardoso, que consiste em se fazer a narração, até um ponto e interromper pedindo que os ouvintes antevejam o epílogo e a moral propostos pelo autor, consegue-se igual rendimento dos alunos de escolas públicas e particulares no que diz respeito ao senso crítico e interpretativo, capacidade de comu-

nicação e expressão e principalmente criatividade. Isto se justifica devido os finais e as lições morais serem as mais originais possíveis e muitas vezes bem diferentes das propostas pelos autores das histórias;

j) ao se narrar histórias clássicas dos irmãos Grimm, ou fábulas para 1004 ouvintes, não se teve nenhum problema de distúrbio emocional, ao contrário, as crianças participaram ativamente do comentário e manifestaram prazer em ouvir as narrações;

h) quando entrevistados, os alunos da primeira etapa do primeiro grau, sujeitos de observação da pesquisa de campo, reconheceram diversas vantagens educativas e psicológicas oriundas da narração de histórias.

## 2. SUGESTÕES

Fundamentada nas conclusões da pesquisa de campo, na experiência profissional, na revisão de literatura sugere-se o seguinte:

a) os bibliotecários de escolas particulares devem despertar o interesse pelo enriquecimento e ampliação das bibliotecas no que concerne à aquisição de novas obras;

b) estimular a realização de cursos de reciclagem sobre autores, metodologia e modalidades de Literatura Infantil;

c) juntamente com as bibliotecas da escola, os professores de Comunicação e Expressão deveriam possuir as suas bibliotecas de classe, para que estas sejam úteis à consulta dos alunos, quando a necessidade se torna urgente e imediata;

d) para que as histórias possam ser elementos integradores das áreas curriculares antes de tudo, precisam ser tecnicamente narradas, de modo que consigam transmitir sua mensagem artística. Devem ser comunicadas oralmente de forma que se construa um ecletismo entre as idéias dos professores Malba Tahan, Sara Cone Bryant e a autora Nelly Novaes Coelho, conforme Anexo 5;

e) o professor precisa criar um clima onde a sua presença afetiva, indispensável, anime o cenário e crie a atmosfera e estratégias mais adequadas ao processo criativo peculiar a cada criança; precisa favorecer o seu harmonioso desenvolvimento levando educandos e educadores a descobrir ritmos e níveis de criatividade diversos, pois o mais importante, em todo processo educativo através da arte é a crescente tomada de consciência do valor da capacidade criadora de cada indivíduo;

f) quando professores de Comunicação e Expressão e Bibliotecários contam histórias, comentando-as, geram o prazer que conduz ao gosto, ao hábito e ao auto-didatismo porque criam fontes inesgotáveis que propiciam uma vontade de pesquisar, saber cada vez mais, conhecer assuntos novos, renovar o repertório de contos, lendas e outras modalidades de histórias;

g) para que se desenvolva a habilidade de comunicação e expressão o professor deve dirigir debates a respeito da história, criar clima que estimule a discussão, a livre expressão de

opinião; deve procurar sempre que cada criança tenha chance de defender seu ponto de vista, e que todos aprendam a ouvir, mesmo quando discordem frontalmente e a se opor com clareza sempre que não concordem;

h) para o desenvolvimento do raciocínio abstrato, o professor pode aproveitar-se dos elementos tempo e espaço, e seres vivos ou do mundo inanimado que são elementos ou personagens da história narrada e incentivar desta forma a habilidade mencionada;

i) os significados simbólicos das histórias, estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional. Segundo Jung, durante a fase narcisística ou egocêntrica inicial, domina no homem, o eu inconsciente, primitivo e instintivo chamado (Id); constata-se pois que é a energia psíquica primária que regula toda a vida humana e se dirige exclusivamente para o próprio eu, até a fase final (a que poucos chegam) de transcendência da própria humanidade, por um eu ideal (superego). Entre estas duas fases polares, dá-se a evolução mais significativa do ser humano: a passagem do egocentrismo para o sociocentrismo: do eu para o nós; a fase em que o eu consciente se libera (Ego), real, afetivo, inteligente, que reconhece e valoriza o outro. Deve portanto esta fase ser preservada e sobretudo acompanhada na arte de contar histórias de forma que os professores da primeira etapa do ensino de primeiro grau da área de Comunicação e Expressão, possam aproveitar cada vez mais o valor educativo das histórias objetivando agir na formação global da personalidade integral;

j) finalmente o professor utilizando a história como centro integrador das atividades curriculares em unidades de experiências, realiza um processo gestáltico e fenomenológico, pois a escola gestaltista fundamenta-se na fenomenologia de Husserl.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Danny José. Um recurso eficiente para desenvolver as capacidades de expressão crítica dos alunos. Curriculum. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 9(3) jul/set., 1970.
- ARISTÓTELES. In: OSBORNE, Harold. Estética e teoria da arte. 2a. ed., São Paulo, Cultura, 1968.
- ATAÍDE, Tristão de. In: D'AVILA, Antônio. Literatura infanto juvenil. 2a. ed., São Paulo, Editora do Brasil, 1964.
- AUGRAS, Monique. Mitos brasileiros em literatura infantil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, MEC/INEP, 62(141), jan/abril, 1977.
- BENEDEICE, A. N. et alii. O livro como instrumento na formação e no desenvolvimento da criança e do jovem. FNLIJ/IBBY. Rio de Janeiro, 21 a 25 de outubro, 1975.
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_. In: YUNES, Eliana. Questões fundamentais da literatura infantil. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 1980.
- BRASIL, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Departamento do Ensino Médio. Habilitações profissionais do ensino de 2º grau: diretrizes, normas, legislação. Brasília, Expressão e Cultura, 1972.
- BRYANT, Sara Cone. Comment raconter des histoires a nos enfants et quelques histoires recontées. Paris, Littérature d'Education Fernand Nathan, 1928. 144p.
- \_\_\_\_\_. In: PILOTTO, Erasmo. Organização e metodologia do ensino na 1a. série primária. s/ed., Curitiba, 1964.
- CARDOSO, Ofélia Boisson. Fantasia, violência e medo na literatura infantil. 1º vol., Guanabara, Conquista, 1975.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2º vol, Guanabara, Conquista, 1975.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 3º vol, Guanabara, Conquista, 1975.

- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. Compêndio de literatura infantil. 3a. ed., São Paulo, 1970.
- CARVALHO, Irene Mello. O ensino: por unidades didáticas. 4a. ed., Nova Friburgo, Giorgio, 1960.
- CASASSANTA, Tereza. Criança e literatura. Belo Horizonte, MEC/INEP, Caderno de Educação nº 3, s/d.
- CASCUDO, Câmara. In: COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil. São Paulo, Queron, 1981.
- CHAVES, Otília O. A arte de contar histórias. 3a. ed., Guanabara, Confederação Evangélica do Brasil, 1970.
- COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil. São Paulo, Queron, 1981.
- \_\_\_\_\_. O ensino da literatura. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1973.
- COMMELIN, P. Mitologia grega e romana. Rio de Janeiro, Ediouro, 1980.
- COUTO, Marina. Como elaborar um currículo. Guanabara, Ao Livro Técnico, 1970.
- CROCE, Benedetto. Breviário de estética. São Paulo, s/d.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Como ensinar literatura infantil. Belo Horizonte, Bernardo Alvares, 1970.
- D'AVILA, Antônio. Literatura infanto juvenil. 2a. ed., São Paulo, Editora do Brasil, 1964.
- \_\_\_\_\_. Práticas escolares. 2a. ed., São Paulo, Saraiva, 1968.
- DONOVAN, John. Promoção do livro infantil nos Estados Unidos. FNLIJ/IBBY, Rio de Janeiro, 21 a 25 de outubro de 1975.
- DONZELLI, Telma. O gestaltismo. Rio de Janeiro, Antares, 1980.
- FRANTZ, Marie Louise von. A interpretação dos contos de fadas. Rio de Janeiro, Achiamé, 1981.
- GOES, Lucia Pimentel de Sampaio. Bibliotecas infantis de São Paulo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, MEC/INEP, 62(141), jan/abril, 1977.
- GONÇALVES, Maria Magaly Trindade. O aspecto lúdico em Robinson Crusoe. A criança na literatura ocidental. Araraquara, Juvenal, UNESP-ONU, 47(14), out. 1976.
- GONÇALVES, Maxmiano Augusto. Fabulário. Rio de Janeiro, H. Antunes, 1964.



- HAVILAND, Virgínia. Discurso proferido pela presidente do júri. Prêmio Hans Christian Andersen. FNLIJ/IBBY. Rio de Janeiro, 21 a 25 de outubro, 1975.
- HELD, Jacqueline. O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo, Summus, 1980.
- HORNOS, Aglair. Técnicas para a aprendizagem inicial da leitura e expressão oral e escrita. Revista a Voz da Escola do Instituto de Educação do Paraná. Curitiba, nº 2, 1979.
- \_\_\_\_\_. Novas técnicas do ensino primário. Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, Curitiba, 1962.
- \_\_\_\_\_. Dinâmica da escola primária e da escola média: atividades extra-classe. 8º Congresso dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, 5 a 12 de julho de 1964. Contribuição dos Estabelecimentos Particulares de Ensino Primário e Ensino Médio do Estado do Paraná, 1964.
- JESUALDO. La literatura infantil. Buenos Aires, Losada, 1970.
- JUNG, C. G. O desenvolvimento da personalidade. Petrópolis, Vozes, 1981.
- KELLY, Albert Victor. O currículo teoria e prática. São Paulo, Harper, 1981.
- LANDSHEERE, Viviane & LANDSHEERE, Gilbert de. Definir os objetivos da educação. Santos, Martins Fontes, s/d.
- LESSA, Orígenes. Minha experiência com a literatura infantil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. MEC/INEP, 62(141), jan/abril, 1977.
- LIMA, Maria José U. Alves de. Contos de Grimm. Melhoramentos, 1970.
- MACHADO, Marcondes. A criança no mundo dos adultos. A criança na literatura ocidental. Araraquara, UNESP-ONU, outubro (Juvênal, 14,47), 1976.
- MACKIN, Donald W. Um recurso eficiente para desenvolver a capacidade de expressão crítica dos alunos. Curriculum. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Jul/set., v. 9, 1970.
- MARCOZZI, Alayde Madeira et alii. Ensinando a criança. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1970.
- MCLUHAN, Marshal. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo, Cultrix, 1970.
- MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação. São Paulo, Moraes, 1983.

- MEIRELES, Cecília. Escolha o seu sonho. 2a. ed., Rio de Janeiro-São Paulo, Record, 1971.
- MIRANDA, José Fernando. Estória infantil em sala de aula. Porto Alegre, Sulina, 1978.
- MONTEIRO, Conceição P. & OLIVEIRA, Maria Helena C. de. Didática da linguagem. 3a. ed., São Paulo, Saraiva, 1980.
- NASCIMENTO, Noel. A nova estética. Curitiba, Sucesso Editorial, s/d.
- NEILL, A. S. Liberdade, escola, amor e juventude. São Paulo, Ibrasa, 1970.
- NERBOVIG, Marcella H. Planeamiento de unidades. Buenos Aires, Guadalupe, 1973.
- OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. A poesia na escola. Belo Horizonte, Bernardo Álvares, 1970.
- OLIVEIRA, Antenor Santos de et alii. Curso de literatura infantil. São Paulo, Santos de Oliveira, s/d.
- OLIVEIRA, Irene Estevão de. A atividade docente: seus diferentes aspectos. In: Curriculum. Fundação Getúlio Vargas, 9(3) jul/set., 1970.
- OSBORNE, Harold. Estética e teoria da arte. 2a. ed., São Paulo, Cultrix, 1968.
- PASSOS, Cleo de Oliveira & MEDIANO, Zélia Domingues. Ensinando linguagem de 2a. a 5a. série. Guanabara, José Olympio, 1971.
- PETEELECO, Coleção. O conto da vaca. Guanabara, Vasco Americana, 1970.
- PIAGET, Jean. La representacion del mundo em el nino. Madrid, Morala, 1920.
- PILOTTO, Erasmo. Apontamentos para uma pedagogia fundamental. Curitiba, Ad Templum Erigenda Exes, v. I, 1982.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Curitiba, Ad Templum Erigenda Exes, v. II, 1982.
- \_\_\_\_\_. Organização e metodologia do ensino na primeira série primária. s.ed., Curitiba, 1964.
- \_\_\_\_\_. Problemas de educação. Curitiba, s. ed., 1966.
- PIMENTEL, Iago. Noções de psicologia. São Paulo, Melhoramentos, 1972.
- PINTO, José Benedito. Pontos de literatura infantil. 4a. ed., São Paulo, F. I. D., 1967.

- PLAZAS, Arcádio. Fatos e dados sobre a promoção do livro infantil e o hábito de leitura na América Latina. FNLIJ/IBBY, Rio de Janeiro, 21 a 25 de outubro de 1975.
- PUENTE, Miguel de la. O ensino centrado no estudante. São Paulo, Cortes & Moraes, 1978.
- REIS, Amadice et alii. Introdução à prática de ensino. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1970.
- RODARI, Gianini. Gramática da fantasia. São Paulo, Summus Editorial, 1982.
- ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa. Lisboa, Moraes, 1970.
- ROSEMBERG, Fúlvia. O adulto, a criança e a literatura. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, MEC/INEP, 141 (62), jan/abril, 1977.
- ROSENFEL, P. A. IN: YUNES, Eliana. Questões fundamentais da literatura infantil. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, (001) agosto, 1979.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. Emílio ou da educação. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1968.
- ROY, Claude. In: HELD, Jacqueline. O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo, Summus, 1980.
- RUIZ, Corina Maria Peixoto. Didática do folclore. 3a. ed., Rio de Janeiro, 1982.
- \_\_\_\_\_. Contribuição do folclore ao ensino da matemática. Revista do Ensino. Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação e Cultura, 95 (XII), ago., 1963.
- SALEM, Nazira. Literatura infantil. São Paulo, Mestre Jou, 1969.
- SAYLOR, J. Galem & ALEXANDER, William M. Planeamiento del currículo em la escuela moderna. Argentina, Troquel, 1970.
- SCHIRO, Hereberto. XIV Congresso da Organização Internacional para o Livro Infantil e Juvenil. FNLIJ/IBBY. Rio de Janeiro, 21 a 25 de outubro de 1975.
- SCHNEIDER, Marcel. In: HELD, Jacqueline. O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo, Summus, 1980.
- SILVA, Celestino da. Contos de Grimm. Rio de Janeiro, Vecchi, 1971.
- TAHAN, Malba. A arte de ler e contar histórias. Rio de Janeiro, Conquista, 1960.

- TARANGER, Anton. Fatos e dados sobre bibliotecas infantis e hábitos de leitura na Suécia. FNLIJ/IBBY. Rio de Janeiro, 21<sup>a</sup> a 25 de outubro de 1975.
- TEIXEIRA, Alba Francisca. Unidade de trabalho. Rio de Janeiro, Conquista, 1974.
- TOBIAS, José Antônio. História das idéias estéticas no Brasil. São Paulo, Editorial Guijalbo, 1967.
- TOLSTOI. In: OSBORNE, Harold. Estética e teoria da arte. 2a. ed., São Paulo, Cultrix, 1968.
- TOURNIER, Michel. Existe uma literatura infantil? O Correio da UNESCO, Rio de Janeiro, UNESCO, 8(10), ago/1982.
- TRINGALI, Dante. A criança na literatura ocidental. Araraquara. Juvenal, UNESP, ONU, 47(14), out., 1976.
- TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. 3a. ed., Porto Alegre, Globo, 1976.
- VARELA, Noemia. A cidade dos bichos: caleidoscópio do imaginário. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, MEC/INEP, 62(141), jan/abril, 1977.
- VIEIRA, Generici Albertina. O medo, o lar e a escola. Guanabara, MEC/INEP/CBPE, 1974.
- VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O ensino das crianças. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, MEC/INEP, 62(141), jan/abril, 1977.
- YOLANDA, Regina. Artes na escola primária. Guanabara, Ao Livro Técnico, 1967.
- YUNES, Eliana. Questões fundamentais da literatura infantil. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica (001), agosto 1979.
- \_\_\_\_\_. Estética e literatura infantil. Rio de Janeiro, EDIPUC (005), maio, 1980.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo, Global, 1982.

ANEXOS

## ANEXO 1

### QUESTIONÁRIO SOBRE LITERATURA INFANTIL ADEQUADA À CRIANÇAS DE 1a. À 4a. SÉRIE DO 1º GRAU

ENTREVISTADOS: Professores de Comunicação e Expressão, Supervi-  
sores

1) Em sua opinião a Literatura Infantil abrange:

- |  |   |
|--|---|
| a. ( ) Teatro  | h. ( ) Estórias em quadrinhos               |
| b. ( ) Folclore  | i. ( ) Assuntos infantis transmitidos pela  |
| c. ( ) Estórias  | televisão                                   |
| d. ( ) Histórias                                       | j. ( ) Leitura didática                     |
| e. ( ) Lendas  | l. ( ) Leitura recreativa                   |
| f. ( ) Contos  | m. ( ) Todas as modalidades até agora ensi- |
| g. ( ) Dramatizações                                   | nadas                                       |
| n. ( ) Nenhuma das modalidades anteriormente citadas   |   |
| o. ( ) Algumas modalidades ainda não mencionadas como: | _____                                       |

2) A Literatura Infantil faz parte dos programas de Comunicação  
e Expressão da Escola?

- a. ( ) Sim  
b. ( ) Não

Por que? \_\_\_\_\_

3) A linguagem oral é importante para a formação da personalidade humana?

( ) Sim

( ) Não

Por que? \_\_\_\_\_

4) As atividades de linguagem oral desenvolvidas em suas aulas de Comunicação e Expressão são:

a.( ) Leitura coral                      f.( ) Poesias

b.( ) Leitura oral                      g.( ) Reprodução de estórias

c.( ) Hora das novidades                      h.( ) Narração de estórias

d.( ) Conversas                      i.( ) Jogos

e.( ) Entrevistas

j.( ) Se tiver outra opinião registre-a aqui: \_\_\_\_\_

5) Em sua opinião a Literatura Infantil:

a) Enriquece os programas de Comunicação e Expressão do 1º Grau ( )

b) Consiste em perda de tempo ( )

c) Pode ser substituída por outra atividade mais produtiva ( )

d) É improdutiva ( )

e) Não apresenta conteúdos adequados à mentalidade infantil( )

f) É suficientemente explorada nas quatro primeiras séries do 1º grau ( )

g) É pouco explorada nas quatro primeiras séries do 1º grau( )

6) A Literatura Infantil proporciona:

- a.( ) Uma modalidade de divertimento
- b.( ) Enriquecimento cultural
- c.( ) Uma forma de incentivar a leitura
- d.( ) Uma oportunidade de enriquecimento de idéias da redação infantil
- e.( ) Nenhuma das formas anteriormente citadas

7) Em sua opinião acha que domina perfeitamente a metodologia e o conteúdo da Literatura Infantil?

( ) Sim

( ) Não

Explique porque: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8) Que recursos costuma utilizar quando não domina a metodologia para ensinar a Literatura Infantil?

- a.( ) Procura informar-se com colegas mais experientes
- b.( ) Recorre a consulta bibliográfica
- c.( ) Procura informar-se com especialistas e ou supervisores da escola em que leciona
- d.( ) Outras providências que por acaso tome, cite-as: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9) Assinale alguns itens que em sua opinião podem favorecer o desenvolvimento de habilidades na metodologia de contar histórias:

- a.( ) Voz audível
- d.( ) Imposição de silêncio
- b.( ) Boa entonação de voz
- e.( ) Contar piadas
- c.( ) Auditório homogêneo
- f.( ) Cantar



- g.( ) Ter tipo físico
  - h.( ) Explicação anterior, do vocabulário desconhecido por parte dos alunos
  - i.( ) Modulação de voz conforme a estória
  - j.( ) Comentar a estória depois que ela foi contada
  - l.( ) Dominar o enredo da estória
  - m.( ) Sentir a estória
- 10) Descreva um professor competente em termos de metodologia e conteúdo em relação à Literatura Infantil:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 2

### QUESTIONÁRIO PARA CRIANÇAS DE PRIMEIRA SÉRIE DO PRIMEIRO GRAU

ASSUNTO: Literatura Infantil

1) Marque com um X a resposta certa:

Você gosta de estórias?

( ) Sim

( ) Não

Por que? \_\_\_\_\_

2) Sua professora conta estórias?

( ) Sim

( ) Não

3) Cite algumas estórias que você lembre que a sua professora leu ou contou:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4) As pessoas da sua casa contam ou lêem estórias para você?

( ) Sim

( ) Não

5) Cite algumas estórias que você leu ou ouviu em sua casa:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6) Você fez pré-primário ou jardim?

( ) Sim

( ) Não

7) A professora do pré-primário ou jardim contava histórias?

( ) Sim

( ) Não

8) Cite histórias contadas pela professora do pré-primário ou jardim:

---

---

9) Na escola, você já participou de:

( ) Teatrinhos

( ) Conversas orientadas pela professora

( ) Hora das novidades

( ) Recitação de versinhos

10) Você já assistiu teatro na escola?

( ) Sim

( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

## ANEXO 3

### QUESTIONÁRIO SOBRE LITERATURA INFANTIL PARA ALUNOS DE 2a. A 4a.

#### SÉRIE

1) Marque com X a resposta certa:

Você gosta de histórias?

( ) Sim

( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

2) Sua professora conta histórias?

( ) Sim

( ) Não

3) Faça um comentário sobre as histórias que sua professora leu ou contou:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4) Cite algumas histórias que você lembra que a sua professora leu ou contou:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5) Cite o nome de livros que você leu, e se recordar, escreva também o nome dos autores:

\_\_\_\_\_

6) Cite uma dramatização, sobre histórias, da qual você tenha participado, e explique qual foi a personagem por você dramatizada: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7) Você já assistiu teatrinho na escola?

( ) Sim

( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8) Você já participou de teatrinho na escola?

( ) Sim

( ) Não

9) Você conhece alguma lenda brasileira? Cite-a.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10) Explique o que é folclore:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11) Cite personagens do folclore brasileiro.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12) Cite alguns autores de histórias brasileiras:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13) Cite autores, estrangeiros, de histórias:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14) Cite fábulas que você conhece:

---

---

15) Cite autores de fábulas seus conhecidos:

---

---

16) Cite poesias:

---

---

17) Cite poetas:

---

---

## ANEXO 4

### QUESTIONÁRIO PARA BIBLIOTECÁRIOS

ASSUNTO: Literatura Infantil

- 1) Quais os autores da Literatura Infantil que constam da biblioteca da escola, cuja contribuição favorece alunos de primeira à quarta série do primeiro grau?

---

---

- 2) Quais as obras mais procuradas pelas crianças de primeira à quarta série do primeiro grau?

---

---

- 3) Que livros constam na biblioteca, que podem ser lidos por crianças de primeira à quarta série do 1º grau?

---

---

- 4) As crianças de 1ª. série do 1º grau, costumam procurar obras ao seu alcance, para leitura? Quais são elas?

---

---

5) Em sua opinião as crianças procuram ler:

- a( ) Por iniciativa própria
  - b( ) Para cumprir tarefas escolares
  - c( ) Por amor à leitura
  - d( ) Para enriquecer a cultura
  - e( ) Para preencher momentos de folga
  - f( ) Por outros motivos não mencionados como: \_\_\_\_\_
- 

6) Marque com um X as atividades que as bibliotecárias oferecem às crianças de 1a. à 4a. Série, no que diz respeito ao incentivo à boa literatura, adequada à faixa etária respectiva:

- a( ) Leituras comentadas
  - b( ) Hora do conto
  - c( ) Leituras orientadas
  - d( ) Hora da Poesia
  - e( ) Hora das novidades
  - f( ) Palestras
  - g( ) Outras não mencionadas como: \_\_\_\_\_
- 

7) Que obras, além das existentes na biblioteca, você considera importantes para a Literatura Infantil?

---

---

---



## ANEXO 5

### TÉCNICA DE CONTAR HISTÓRIAS\* (SEGUNDO O PROFESSOR MALBA TAHAN, SARA CONE BRYANT E NELLY NOVAES COELHO)

- Criar uma atmosfera de alegria e satisfação a fim de que a história a ser narrada leve os alunos a sentirem-se incentivados para a audição das mesmas;

- esta incentivação inicial pode incluir noções de tempo e espaço, mencionando regiões, cidades, ruas, praças, monumentos, horas, dias, meses, anos, séculos, minutos, segundos etc.;

- a incentivação pode incluir cartazes, slides, fantoches, marionetes, representativos das principais personagens e cenários que serão apresentados sem que se entre em detalhes a respeito do enredo da narração;

- o vocabulário desconhecido, pode ser explicado através do processo da redescoberta da seguinte forma:

. os cabelos longos e sedosos da moça cascateavam pelo peito ril da janela (através da posição das palavras na frase, os alunos poderão identificar seu significado);

- dizer o título da história, o lugar onde ela ocorreu e seu autor;

\* Este anexo foi elaborado pela pesquisadora, que utilizou idéias dos autores: Malba Tahan, Sara Cone Bryant e Nelly Novaes Coelho.

- falar um pouco sobre o autor da história;
- narrar a história com voz tranqüila, repousante, persuasiva, evitando o falar forte, que pode produzir confusão;
- quando a história for longa falar nitidamente articulando, com uma ligeira pausa entre as palavras, fraseando bem, dirigindo o pensamento para os ouvintes mais afastados;
- iniciar a história, com naturalidade e ir modulando a voz conforme o enredo, ora mais baixo ora mais alto, ora mais rápido ora mais lento, dando à voz uma potência cativadora, capaz de superar a capacidade dos esforços infrutíferos para estabelecer a ordem;
- narrar de tal forma, com voz doce, olhar distante como fazem as vovós (isto é natural, instintivo em quem nasceu narrador e constitui uma habilidade indispensável para aquele que quer vir a sê-lo);
- viver a narração, procurando comunicar o sabor patético, instrutivo, educativo ou dramático, com sentimento e emoção;
- viver os pontos culminantes da história, comunicando com ênfase as partes mais importantes;
- não interromper a história para dar conselhos ou fazer admoestações;
- não antecipar o desfecho e nem explicitar a moral;
- apresentar segurança durante a narração;
- usar linguagem simples, voz agradável, dominando o enredo da história e todas as suas minúcias;

- não contar nunca uma história que não diga nada, isto é, da qual não se goste verdadeiramente;

- cultivar a capacidade de apreciação com o freqüente contato com as histórias, procurando apurar a sensibilidade para lhes sentir o íntimo sabor;

- preparar a história até que ela possa ser contada como se narram as recordações pessoais intimamente vividas;

- dizer a história simplesmente, sem pose, nem afetação, logicamente, referindo os incidentes uns depois dos outros, cada um em seu verdadeiro lugar, sem outra explicação ou descrição que não seja absolutamente indispensável à clareza da narração;

- narrar dramaticamente, não à maneira dos artistas de teatro, nem com excitação, ou excesso de gestos ou palavras, mas lançando-se de todo o coração ao assunto, identificando-se com o caráter do momento, pondo-se na pele dos seus personagens, sem contudo representá-los, procurando despertar a imaginação dos seus ouvintes, para que eles possam por si mesmos pintar as cenas para si;

- contar como se estivesse em uma janela e descrevesse para o ouvinte no interior da sala as cenas que se passam em uma rua movimentada ou em uma praça pitoresca;

- comentar a história, dirigindo perguntas individuais aos ouvintes, procurando evitar as muito comuns como:

. gostaram da história? (As perguntas coletivas são indisciplinadoras pois conduzem os alunos a se expressarem todos juntos, de uma vez);

- promover atividades de enriquecimento, que poderão par  
tir da história narrada, como por exemplo:

- . desenhar personagens;
- . formar sentenças;
- . reproduzir;
- . dramatizar;
- . fazer pantomimas.

## ANEXO 6

### UNIDADE DE EXPERIÊNCIAS

Selecionada a história pode-se compor um planejamento de unidade de experiências como segue:

1. Título: O Lobo e o Urso.

2. Justificativa da escolha: O centro da unidade de experiências é uma atividade que agrada às crianças, uma história folclórica, e conseqüentemente uma obra de arte.

3. Classe a que se destina: primeira série do primeiro grau.

4. Duração provável: uma semana.

5. Recursos para incentivação: ouvir a história e participar de todas as atividades por ela englobadas, para na culminância realizar uma dramatização.

6. Objetivos a alcançar:

6.1. Conduzir o aluno a obter os seguintes conhecimentos:

6.1.a. passar para o plural algumas palavras da história como: lobo, urso, semente, cadeira, dinheiro, vaca, adubo, cadeia;

6.1.b. separar em silābas: livro, mágicas, amigo, rico ,  
negócio, preso, contente, achava, percebeu, roubada;

6.1.c. formar com moedas e sementes grupos de uma até  
cinco dezenas;

6.1.d. separar a metade de quantidades até cincoenta;

6.1.e. distinguir animais domésticos de selvagens;

6.1.f. reconhecer sua casa e suas dependências;

6.1.g. analisar os dez mandamentos da Lei de Deus:

6.2. O professor deve conduzir o aluno à assimilação dos  
seguintes conceitos:

6.2.a. singular;

6.2.b. plural;

6.2.c. sílaba;

6.2.d. dezena;

6.2.e. metade;

6.2.f. animais domésticos;

6.2.g. animais selvagens;

6.2.h. dependências de uma casa;

6.2.i. mandamentos da Lei de Deus:

6.3. O professor procura induzir os alunos às seguintes  
generalizações:

6.3.a. algumas palavras formam o plural com o acréscimo  
de s;

6.3.b. existem palavras com uma ou mais sílabas;

6.3.c. dezena é um conjunto de dez elementos, e quando se tem dois conjuntos de dez elementos, tem-se duas dezenas, da mesma forma que três conjuntos de dez elementos constituem três dezenas, e quatro conjuntos de dez elementos forma quatro dezenas e cinco conjuntos de dez elementos consistem em cinco dezenas;

6.3.d. quando se reparte uma quantidade entre duas pessoas em partes absolutamente iguais tem-se a metade;

6.3.e. os animais domésticos são os que vivem perto do homem, em sua casa, e às vezes são úteis ao mesmo;

6.3.f. os animais selvagens vivem nas selvas, afastadas do convívio do homem são ferozes ou arredios;

6.3.g. as dependências de uma casa, são as peças que a compõem;

6.3.h. quem quer ser amigo de Deus, deve seguir seus mandamentos.

6.4. O professor procura dirigir a aprendizagem com o intuito de que o aluno desenvolva as seguintes habilidades:

6.4.a. pintar máscaras das personagens da história e animais para o mural de ilustração das experiências de aprendizagem durante a culminância;

6.4.b. dramatizar a história;

6.4.c. reproduzir a história;

6.4.d. criticar a ação de personagens através de comentários;

6.4.e. interpretar a história narrada;

6.4.f. relatar as atividades realizadas durante a unidade;

6.4.g. construir murais;

6.4.i. realizar pantomimas imitando o personagem da história.

6.5. O professor deve procurar durante o decorrer das experiências de aprendizagem desenvolver os seguintes hábitos quando ocorrer um relatório, uma narração de história, uma crítica, uma interpretação, uma reprodução de fatos acontecidos;

6.5.a. ficar em silêncio;

6.5.b. olhar para quem fala;

6.5.c. não interromper;

6.5.d. levantar o braço quando quiser falar;

6.5.e. falar um de cada vez;

6.5.f. prestar atenção e pensar no que ouve;

6.5.g. não fazer outras coisas;

6.5.h. não atrapalhar os colegas;

6.5.i. não sujar o chão;

6.5.j. não estragar o material;

6.5.l. tratar com cuidado os livros.

6.6. Durante o decorrer das experiências de aprendizagem o professor deve incutir nos alunos a capacidade de assumir as seguintes atitudes:



6.6.a. respeitar os colegas durante o trabalho em grupo e individual;

6.6.b. respeitar o professor que dirige a aprendizagem;

6.6.c. amar a Deus como um pai e não como Alguém que castiga;

6.6.d. iniciar-se no senso crítico;

6.6.e. iniciar-se no senso interpretativo;

6.6.f. iniciar-se no raciocínio abstrato.

7. Atividades previstas.

7.1. Iniciação:

7.1.a. despertar o interesse dos alunos incentivando-os para: a) a história a ser contada, usando cartazes e personagens desenhados; b) a dramatização a ser feita durante a culminância da unidade de experiências; c) uma visita ao zoológico para observação dos animais que ali vivem;

7.1.b. fazer um comentário com os alunos a respeito dos objetivos a atingir.

7.2. Andamento:

7.2.a. narração da história: os objetivos previstos, partem da história da seguinte forma: destacam-se palavras da história, para que sejam passadas para o plural, e separadas em sílabas;

7.2.b. comenta-se com os alunos que o lobo tinha no bolso, uma dezena de sementes, convida-se pessoas a formar com sementes, grupos de duas, três, quatro e cinco dezenas;

7.2.c. induz-se posteriormente os alunos a achar a metade de quantidades compreendidas entre dois e cinquenta usando as sementes que estavam no bolso do lobo;

7.2.d. pede-se aos alunos que construam grupos de dezenas e metades de quantidades propostas usando recortes de revistas e gravuras;

7.2.e. comenta-se com os alunos se os animais da história: urso, lobo, vaca são domésticos ou selvagens; leva-se a classe ao zoológico para observar hábitos de animais domésticos e selvagens;

7.2.f. pergunta-se aos alunos em que dependência da casa o lobo sentou-se para ler sobre sementes mágicas, e se a casa possui só sala ou também outras dependências;

7.2.g. comenta-se com os alunos que o urso roubou a vaca e portanto pecou contra o sétimo mandamento da Lei de Deus. Comenta-se também os outros mandamentos. (Quando esta história foi narrada para quatro turmas de primeira série, sendo duas do Colégio Santa Maria e duas do Colégio Júlia Wanderley, nenhuma criança comentou o fato de que o urso por ter sido enganado pelo lobo, saísse ileso da situação). É interessante o comentário dos mandamentos da Lei de Deus, para que as crianças percebam os malefícios feitos pelo lobo;

7.2.h. orientar os alunos na pintura de máscaras de personagens da história para a dramatização da mesma por ocasião da culminância, e de animais para o mural de ilustrações sobre as experiências de aprendizagem a ser utilizado durante o relatório;

7.2.i. chamar os alunos para interpretação e crítica da história através de comentário oral;

7.2.j. pedir que alguns alunos reproduzam oralmente a história, (vários podem ajudar, cada um dizendo uma passagem da mesma);

7.2.1. orientar os alunos na construção de um mural sobre animais domésticos e selvagens após visita ao zoológico.

7.3. Culminância: o professor estimula os alunos para realização da dramatização da história o urso e o lobo, e do relatório das atividades da Unidade de Experiências, orientando-os em sua expressão oral, gesticulação, uso do mural para ilustração de suas explicações e avalia os conhecimentos através de avaliação escrita e as habilidades, hábitos e atitudes através de observação e reforço.

8. Assuntos relacionados.

8.1. Comunicação e Expressão: língua nacional;

8.1.a. flexão de palavras quanto ao número;

8.1.b. separação em sílabas;

8.1.c. relatórios orais de experiências durante a culminância, dramatização da história.

8.2. Artes:

8.2.a. pintura de máscaras, e animais para o mural.

8.3. Educação Física:

8.3.a. pantomimas.

#### 8.4. Literatura:

8.4.a. narração de história, seguida de interpretação , crítica e reprodução.

#### 8.5. Iniciação às Ciências:

8.5.a. Matemática: dezenas até cinquenta - metade de quantidades até cinquenta;

8.5.b. Ciências Físicas e Naturais: animais domésticos e selvagens;

8.5.c. Integração social: as dependências da casa;

8.5.d. Religião: os dez Mandamentos da Lei de Deus.

#### 9. Material:

9.1.a. lápis de cores;

9.1.b. tesoura;

9.1.c. elástico;

9.1.d. cartolina;

9.1.e. livros da biblioteca de classe;

9.1.f. giz;

9.1.g. quadro de giz;

9.1.h. cartazes.

10. Referências bibliográficas para o professor e o aluno (a critério do professor).